جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي



© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً

Emotional Intelligence and Its Correlation to Coping Strategies and Academic Self-Efficacy among Academically Talented Students

إعداد

الآء هاني اليوسف

إشراف

الدكتور معاوية أبو غزال

حقل التخصص – تربية خاصة

الفصل الدراسي الأول

2014/2013

الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً

إعداد

آلاء هاني محمد اليوسف

بكالوريوس إرشاد نفسي، جامعة اليرموك، 2010

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير في تخصص التربية الخاصة في جامعة اليرموك، اربد، الأردن

وافق عليها

معاوية أبو غزال.. مشرفاً رئيساً

أستاذ مساعد في ......، جامعة اليرموك

محمد مهيدات.. عضواً

أستاذ مساعد في ......، جامعة اليرموك

جهاد القرعان..عضواً

أستاذ مشارك في ......، جامعة مؤتة

تاريخ المناقشة

2013/ 12/19

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الإهــداء

إلى والدي

أطال الله في عمره اعترافاً وتقديراً على عطائه الذي لا ينضب

إلى والدتي

طالما كانت إلى جانبي طوال مشوار حياتي والتي أدين لها بالكثير من حياتي

إلى أخواتي

الغاليات اللواتي كن نهراً للعطاء دوماً

إلى أخواني

"صهيب وعبد الرحمن"

إلى كل من قدم لي المساعدة

أهدي هذه الدراسة

الآء اليوسف

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بفضله وفقني في إنجاز هذا العمل الذي قد يكون ذا أثر هام في خدمة ميدان التربية الخاصة. وأنه لا يسعني وأنا أضع اللمسات الأخيرة على هذه الدراسة المتواضعة إلا أن أتوجه بخالص شكري وامتنائي لأستاذي الفاضل الدكتور معاوية أبو غزال المشرف على هذه الدراسة؛ لما خصصه لي من وقت وجهد في إعداد هذه الدراسة بهذه الصورة، وكان له الفضل بعد الله –عز وجل– في اكتمال كل جزء من أجزاء الدراسة. فقد شُرفت بإشرافه عليّ، وكل كلمة في هذه الدراسة تدين له بالفضل والعرفان، فلك يا أستاذي الفاضل كل الاحترام والعرفان وجزاك الله عني كل الخير، وأطال الله في عمرك ومتّعك بالصحة والعافية.

كما أتوجه بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة على تفضّلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة التي آمل أن تحظى بالقبول، وستكون آراؤهم وملاحظاتهم موضع التقدير والإجلال.

وأتوجه بالشكر والعرفان بالجميل إلى أساتذتي الأفاضل الدكتور محمد مهيدات والدكتور قيس المقداد؛ لما قدما لي من علم ومعرفة على مدار السنتين. فقد نهلت من فيض علمهم، فجزاهم الله عنّي خير جزاء، وجعل ذلك عملاً خالصاً في ميزان حسناتهم. وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل علي جروان لتوجيهاته ومساعدته المستمرة لي، فله كل التقدير والاحترام.

وأتوجه بأروع كلمات الشكر والامتنان والتقدير لوالديّ الكريمين اللذين كانا لي سنداً وعوناً طوال مشوار حياتي والذي أدين لهما بالكثير من حياتي العلمية والعملية منهما مني كل الحب والتقدير، كما أتوجه بالشكر إلى أفراد أسرتي على تحملهم مشاق البحث العلمي معي.

كما يمتد شكري ليشمل فريق تحكيم أدوات الدراسة وهم الأستاذ الدكتور شفيق علاونه، والدكتور عبد الكريم جرادات، والدكتور قيس المقداد، والدكتور محمد مهيدات، والدكتور عمر شواشرة، والدكتور فواز المومني فلهم مني جزيل الشكر والثناء.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وفي الختام أشكر كل من مد لي يد العون وأسدى لي النصيحة، أو قدّم لي مشورة، أو صحح لي مفهوماً، أو طبع لي حرفاً، وكل من كان له الأثر في ظهور هذه الدراسة بهذه الصورة المتواضعة، وما توفيقي إلا بالله فالحمد لله دائماً وأبداً.

الباحثة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة المحتويات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الموضوع	الصفحة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الجداول

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجدول	الصفحة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الملاحق

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

الملخص

اليوسف، الآء هاني. الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2013. (المشرف: د. معاوية أبو غزال).

هدفت هذه الدراسة التعرف على الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً. وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ومستواه الصفي. تكونت عينة الدراسة من (276) طالباً وطالبةً (140 إناثاً، 136 ذكوراً) من الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر والأول ثانوي تراوحت أعمارهم بين (13–17) سنة تم اختيارهم وفقاً للطريقة العشوائية الطبقية من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة اربد. استخدم في الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي لبار–أون وباركير (Bar-On & Parker, 2000)، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط لهامبل وبيترمان وديكو (Hampel, Peterman, Dickow, 2001)، ونسخة مختصرة من مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (أبو غزال، قيد النشر). كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع جداً من الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الصف بين طلبة الصف (السابع والثامن والتاسع) من جهة والطلبة الصف (الأول الثانوي) من جهة أخرى لصالح طلبة الصف السابع والثامن والتاسع.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي وجميع استراتيجيات مواجهة الضغوط بإستثناء استراتيجية القبول والاستسلام واستراتيجية العدوان. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومجالات استراتيجيات مواجهة الضغوط وفقاً لمتغير الصف والنوع الاجتماعي. وكشفت

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف والنوع الاجتماعي. وقد نوقشت نتائج الدراسة وتم تقديم عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الطلبة المتفوقين، الذكاء الانفعالي، استراتيجيات مواجهة الضغوط، الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

يشهد العصر الحالي نهضة علمية وتكنولوجية غير مسبوقة في جميع المجالات، ويوثر العلم الحديث وتطبيقاته تأثيراً بالغاً في حياتنا اليومية، وتُعد المدرسة بما تقدمه من مناهج دراسية مختلفة وما تحتويه المرحلة الدراسية من متغيرات ومتطلبات تجعل الطلبة وخاصة المتفوقين منهم، امام مجابهة العديد من الصعاب والمواقف لمتطلبات هذا العصر، وذلك لعدم وجود مهارات واستراتيجيات ملائمة للتصدي لتلك الضغوط باستجابات سليمة تحقق لهم الصحة النفسية. والحاجة إلى التقدم والإبداع وخلق التغيرات المهمة في الحياة تتطلب أفراداً يتمتعون بذوات سليمة فعالة، ولأن الفاعلية الذاتية المنخفضة تترك أثراً سلبياً على السلوك الإنساني وتدفع الفرد إلى أن يعيش على هامش الحياة عاجزاً عن تحقيق إي انجاز لنفسه، فأن ذلك يفقده الشعور بالقدرة التي تدفعه إلى التقدم في الحياة ومواجهة الضغوط وضرورات الحياة.

ومن هذا المنطلق نجد الطلبة المتفوقين أكاديمياً في أشد الحاجة إلى مهارات الذكاء الانفعالي التي من خلالها يستطيع الطلبة المتفوقون مواجهة التأثيرات النفسية المختلفة لهذه الضغوط، وأهمها الضغوط الأكاديمية، والضغوط الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب إعداد وتأهيل الطلبة وخاصة المتفوقين منهم عن طريق تزويدهم بقدر ملائم من المعرفة، وإكسابهم مجموعة من المهارات المتنوعة والاستراتيجيات الملائمة لاتحاذ القرارات؛ لمواجهة كافة الأزمات والأحداث التي قد تعترض طريقهم في المستقبل. ويؤكد ذلك ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات والتي أوضحت

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

طبيعة تلك العلاقة ما بين الضغوط النفسية والذكاء الانفعالي، فكلما تمتع الفرد بقدر من المهارات الوجدانية، استطاع مواجهة تلك الضغوط ومن ثم تتحسن جوانب الصحة النفسية لديه.

وباعتبار الطلبة المتفوقين من فئات التربية الخاصة لتمايز أفرادها بسمات خاصة تفوق مستوى نظرائهم بمراحل متعددة، فمن حق هذه الفئة الحصول على رعاية تربوية تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم، وعليه تمثّل عملية الكشف عن المتفوقين المدخل لنجاح أي برنامج يهدف إلى رعايتهم، وبالتالي فإن نجاح أي برنامج خاص لتعليم الطلبة المتفوقين يتوقف على دقة ومصداقية عملية الكشف عنهم والإجراءات التي اتبعت في اختيارهم.

تعتمد التعريفات التقليدية (السيكومترية) في تصنيف الطلبة المتفوقين على القدرة العقلية العامة وتعدها المعيار الوحيد في تعريف الفرد المتفوق والكشف عنه، حيث عدّ تيرمان نسبة الذكاء (140) هي الحد الفاصل أو المعيار الذي يفصل بين الفرد المتفوق وغير المتفوق، وظهر في الخمسينيّات والستينيّات من هذا القرن تعريفات أخرى للفرد المتفوق تؤكد معيار القدرة العقلية، ولكنها تضيف بعداً آخر في تعريف الفرد المتفوق وهو بعد الأداء المتميز وخاصة في المهارات الموسيقية، والفنية، والكتابية، والقيادة الاجتماعية (Clark, 1992).

وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء، حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة بهِ مثل الذكاءات المتعددة. ومنها: الذكاء الانفعالي، والذكاء الاجتماعي وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعاً للعديد من البحوث والدراسات التي تحاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات.

واتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته، وكانت المشكلة الأساسية التي واجهها العلماء هي ما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية واحدة عامة، أم أنه قدرات عقلية متعددة؟ ولا يُخفى ما لهذه المشكلة من آثار تربوية هامة تتعلق بالعملية التعلمية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التعليمية ككل؛ فمثلاً إذا كان بعض الطلبة المتفوقين من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضيّة، فهل يعني ذلك أنهم سيكونون متفوقين في معالجة الرموز اللغوية مثلاً؟ بمعنى آخر، هل التفوق في مجال معرفي معين يعني التفوق في مجال معرفي آخر، أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى (الشيخ، 1983).

فقد توصلت كارين ارنولد (المشار إليه في جولمان، 2008) التي أجرت دراسة تتبعية على الطلبة المتفوقين أن إطلاق كلمة " متفوق" على شخص ما، لا تعني سوى أنه حاصل على درجات عالية، ولا تعني أنه يمتلك مهارات جيدة في التعامل مع ضغوط الحياة.

وتأتي نتائج هذه الدراسة مؤيدة لرأي جولمان (Goleman, 2000) الذي أوضحه في دراساته وكتبه بأن الذكاء التقليدي يسهم بنسبة 20% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة مبقياً 80% لعوامل أخرى أهمها الذكاء الانفعالي.

ويعني هذا أن الذكاء الأكاديمي لا يزود الفرد بالقدرة على مواجهة المشكلات واختيار استراتيجيات أفضل للتعامل مع تلك الضغوط بمستوى ما هو شائع عن الذكاء الأكاديمي، إنما الأثر الأكبر يعود إلى الذكاء الانفعالي. حيث يرى جولمان (Goleman, 1995) أن العلاقة الذكاء الأكاديمي والذكاء العام بالحياة الانفعالية علاقة محدودة، فقد يفشل الشخص الذي يتمتع بمستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي والذكاء العام في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته وذلك لعدم قدرته على مواجهة الإحباطات، وعدم التحكم بنزواته، وتنظيم حالته النفسية، والسيطرة على أحاسيسه بإشباع النفس وإرضائها، وقدرته على التعاطف والشعور بالأمل.

وأضاف جولمان (Goleman, 1995) أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطلبة تجعلهم يشعرون بالقلق والغضب والتوتر في علاقاتهم مع الآخرين، مما ينعكس على

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تركيزهم في المواقف التعليمية فيقّل تحصيلهم، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعورهم بالنقص وفقدان الثقة بالذات وبقدراتهم، بالتالي يأثر ذلك سلباً على توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية.

ويرى جولمان (Goleman, 1995) بأن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي ابتدءً من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الدراسات العليا، وتنقسم الكفاءة الانفعالية إلى الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية.

الذكاء الانفعالي

تعد نهاية الثمانينيّات من القرن الماضي بداية ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي بشكل واضح، حيث لاحظ علماء النفس أن نجاح الإنسان وسعادته لا يتوقفان على ذكائه العقلي فقط، بل لابد من توافر بعض الصفات والمهارات عند الأشخاص التي تمكنهم من تحقيق السعادة، وقد رمزوا إلى هذا النوع من الذكاء بالذكاء الانفعالي (العيتي، 2003).

وعليه فإن الذكاء الانفعالي أصبح من الموضوعات المهمة في الأدب التربوي، كدليل على انتشار هذا المفهوم واعترافاً بأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه (الرفاتي، 2012).

فقد ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي بشكل مميز في الثمانينيّات من القرن الماضي في أدبيات (مقالات وكتب) بار –أُون (Bar-on,1997)، وجاردنز (Gardner, 1983) وكذلك سالوفي وماير (Solovey & Mayer, 1990). ويُعد أول من أطلق مصطلح الذكاء الانفعالي عام (1990) جون ماير وبيتر سالوفي، حيث عرفاه بأنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات، واستخدام هذه المعرفة لتوجيه تفكيره وسلوكه.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بينما يشير هنتر (Hunter, 2004) إلى أن فكرة الذكاء الانفعالي تم تقديمها لأول مرة من قبل جولمان (Goleman) في العام 1995 في كتابه "الذكاء الانفعالي"، لماذا يمكن أن يكون أكثر أهمية من الذكاء العام (IQ)؟. وقد لاقى هذا الطرح للذكاء الانفعالي رواجاً كبيراً ليس فقط لدى الناس العاديين، ولكن أيضاً لدى المؤسسات والمهنين. وقد كانت الفكرة الرئيسية من هذا الطرح هي أن هناك عدة أشكال من الذكاء، من بينها الذكاء الانفعالي، والذي يعبر عن قدرة هامة غالباً ما يتم التفاعل معها بشكل غير مقبول. وقد وصف جولمان في كتابه الشخص الذكي انفعالياً، هو الشخص الذي يتمتع بالقدرة على إدراك مشاعره، وعلى قراءة انفعالات الآخرين بفعالية. وقد أشار إلى أن الذكاء الانفعالي مهارة مفتاحيه أساسية للتعاطف مع الآخرين، وهذا الرأي يعني أنه لا يجب النظر إلى المشاعر على أنها معيقة للفرد، ولكن يجب النظر إلى المشاعر على أنها تلعب دوراً كبيراً وهاماً في عملية الاستكشاف، كما يمكن للذكاء الانفعالي أن يعطينا فهماً أكبر لأنفسنا وكذلك لتعقيدات الحياة الاجتماعية.

ويعد موضوع الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجالات علم النفس والتي ما زالت تحت الدراسة والبحث، ولم يتم الاتفاق على تعريف محدد من الباحثين، فقد عرفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة. كما عرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) هو القدرة على تمييز الانفعالات وإنتاجها، ومساعدة التفكير في فهم الانفعال وإدراكه، وتنظيم انعكاسه، وبالتالي يشجع التحسن في النمو الانفعالي والعقلي، وهذا يشير إلى أن الانفعالات تعمل على جعل التفكير أكثر ذكاءً، وتدفع الفرد لأن يفكر بانفعاله بطريقة ذكية.

وعرفه بار- أُون (Bar-on, 2000) بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناضجة ومسؤولة دون أن تتحول

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

إلى اعتمادية على الآخرين. فالأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي يتصفون بالتفاؤل والمرونة والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم.

من خلال التعريفات السابقة، يمكن تعريف الذكاء الانفعالي على أنه قدرة الطالب على الانتباه الدقيق، والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراعاة الإدراك الدقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم لتحقيق أكبر قدر من السعادة والنجاح، وإقامة علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي وتعلم المزيد من مهارات الحياة الايجابية.

نماذج الذكاء الانفعالي ونظرياته

هناك العديد من النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء الانفعالي، ومنها:

أولاً: نظرية سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990)

عرف ماير وسالوفي (Salovey & Mayer, 1990) الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين للتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وسلوكه وبناءً على هذا التعريف، فإن الذكاء الانفعالي يتألف من أربعة أبعاد، كل منهما يضم قدرة رئيسة: البعد الأول: إدراك الانفعالات ويتكون من التعرف على الانفعالات الذاتية، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعبير عن الانفعالات، والتمييز بين التعابير الانفعالية الصادقة وغير الصادقة. والبعد الثاني: فهم الانفعالات ويتكون من تصنيف الانفعالات، وربط الانفعالات بمسبباتها، وإدراك الانفعالات المركبة، وإدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها. والبعد الثالث: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير ويتكون من توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة، وإنتاج أو توليد الانفعالات، وتقلب الحالات الانفعالية الذي يشجع على تقارب المشكلات. والبعد الرابع: تنظيم

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

التأملي للانفعالات ويتكون من الانفتاح على المشاعر وتقلبها، وتحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يجب تجنبها، والتأملات الواعية للانفعالات، وتنظيم الانفعالات.

ثانياً: نموذج جولمان

يرى جولمان (Goleman, 1995) أن الذكاء الانفعالي يتضمن خمسة مكونات رئيسة هي: معرفة الانفعالات الذاتية، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعامل مع الآخرين. وقد عدّل جولمان (Goleman, 1998) هذا التقسيم في كتابه "العمل بمعية الذكاء الانفعالي" (Working with Emotional Intelligence)، والذي يُولى اهتماماً لتطبيقات الذكاء الانفعالي في الميدان المهني، حيث أصبح الذكاء الانفعالي يتألف من خمس كفاءات رئيسة يتفرع من كل منها كفاءات فرعية على النحو التالي:

1. **الوعي الذاتي:** يتألف من الوعي الانفعالي، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.
2. **التنظيم الذاتي:** يتألف من ضبط الذات، والشعور بالجدارة والثقة، والتكيف والمبادأة.
3. **الدافعية:** تتألف من دافع الإنجاز، والالتزام، والمبادأة والتفاؤل.
4. **التقمص التعاطفي:** يتألف من فهم الآخرين، وتنمية الآخرين، والتوجه لخدمة الآخرين، وتنوع الفعالية، والوعي السياسي أو التقرب من المسؤولين.
5. **المهارات الاجتماعية:** تتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وتغيير طرق التحفيز، وبناء الروابط والتعاون والعمل الجماعي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثاً: نموذج بار– أُون (Bar- on, 2000)

يعد الذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج توسيع لمفهوم الذكاء الانفعالي كما قدمته نماذج القدرات، حيثُ إنه يرتبط بالمكونات الانفعالية والشخصية والاجتماعية للفرد ففيه تتكامل محاور فهم الذات، وبناء العلاقات مع الآخرين والتكيف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة، وإدارة العواطف (Bar- on, 2000). ويعرف الذكاء الانفعالي وفقاً لهذا النموذج بأنه منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية والتي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة (Bar-on, 2000).

يتكون الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار– أُون من أربع مهارات وهي: المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات التكيفية، ومهارات تنظيم الضغوط. ويتفرع من كل واحدة من هذه القدرات عدد من القدرات الفرعية، بحيث يتكون المجموع من (40) قدرة فرعية موزعة على (4) مهارات أو قدرات فرعية هي (Bar-on, 2000):

1.المهارات البينشخصية (Intrapersonal) وتتكون من خمس قدرات هي:

أ. **الوعي الذاتي الانفعالي:** هو القدرة على معرفة وفهم المشاعر الذاتية.

ب. **تأكيد الذات:** هي القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار.

ج. **تقدير الذات:** هي القدرة على اعتبار الذات واحترامها وتقبل الذات والجوانب الايجابية والسلبية.

د. **تحقيق الذات:** هي القدرة على إدراك الإمكانات الكامنة عند الشخص.

هـ. **المهارات الاستقلالية:** هي القدرة على التوجيه الذات والسيطرة على تفكيره وتصرفاته والتحرر من الاعتمادية الانفعالية.

2. المهارات الاجتماعية (Interpersonal) وتضم ثلاثة قدرات هي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أ. **التقمص العاطفي:** هو القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.

ب. **مهارة المسؤولية الاجتماعية:** هي القدرة على اظهار النفس كشخص متعاون ومشارك وبنّاء ضمن مجموعته الاجتماعية التي يعيش فيها.

ج. **مهارة العلاقات الاجتماعية:** هي القدرة على بناء علاقات متبادلة مُرضية مع الآخرين والحفاظ عليها، بحيث تتصف هذه العلاقات بالحميمية الانفعالية.

3. مهارة إدارة الضغوط (Stress Management) وتتكون من قدرتين وهما:

أ. **تحمل الضغوطات:** هي القدرة على مقاومة الأحداث غير ملائمة لطبيعة الشخص، والظروف الصعبة دون الرضوخ لها، وذلك عن طريق التكيف معها بشكل إيجابي وفعال.

ب. مهارة السيطرة على الاندفاع: هي القدرة على مقاومة الاندفاع والانفعال أو تأجيله والسيطرة عليه.

4. مهارة التكيفية (Adaptability) وتضم ثلاث قدرات وهي:

أ. **اختبار الواقع:** هو القدرة على التحقق من صدق انفعالات الآخرين.

ب. المرونة: هي القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وافكارهم.

ج. حل المشكلات: هي القدرة على التعرف على المشكلة وتحديدها وإيجاد حل فعال لها.

استراتيجيات مواجهة الضغوط

يتعرض الطلبة إلى مواقف ضاغطة وصراعات مختلفة في جميع مراحل حياتهم الدراسية، وما يواجههم من صعاب ومشكلات لمواجهة متطلبات العصر التي طرأ عليها الكثير من المستجدات في مختلف المجالات التعليمية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والأسرية، ويتطلب ذلك

© Arabic Digital Library Yarmouk University

طرق التفكير وتعامل تختلف عما تعوّد عليه الطلبة من استراتيجيات جاهزة لمعالجة تلك القضايا والمستجدات.

وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بالطلبة المتفوقين، فالمتفوقون هم ثروة الوطن نحو تحقيق أفضل الإنجازات لتحقيق التقدم والرّقي في مختلف المجالات، وإن اختلفت سبل ودرجات هذا الاهتمام، إذا لم تقتصر تلك الرعاية على تقديم البرامج التعليمية والاهتمام بطرق التدريس والمناهج الدراسية والإثرائية، ولكن امتد هذا الاهتمام للقيام بالأبحاث والدراسات حول ما يتعرض له الطلبة المتفوقون في العصر الحالي من مواقف وأحداث ضاغطة تضعهم أمام مواجهة العديد من العراقيل والمشكلات التي تتطلب أساليب أو استراتيجيات مختلفة للتعامل مع تلك الضغوط.

وتعد مرحلة المراهقة إحدى المحطات الهامة في حياة الطلبة، نظراً لخطورة هذه المرحلة وما تحتويه من متغيرات ومتطلبات، إذ تقع على عاتق المراهقين الكثير من المهام التي يجب عليهم إنجازها خلال تلك المرحلة، كالعمل على تنمية شخصيتهم وتحقيقهم قدراً من الاستقلالية في أداء المهام الموكلة إليهم بمعزل عن مساعدة الآخرين لهم، وايضاً نجاحهم في تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع أقرانهم، وفى هذه المرحلة يجب عليهم القيام بتأدية العديد من الأدوار الاجتماعية، كذلك عليهم تحقيق المتطلبات الدراسية لديهم واتخاذ القرارات المرتبطة بمهنته المستقبلية، كل هذه التحولات والعمليات التكيفية للفرد تتم من خلال استعانته بمجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي نطلق عليها استراتيجيات المواجهة، والمراهقون عادةً ما يستخدمون استراتيجيات مواجهة للتعامل مع الضغوط أو التصدي للتغيرات التي تطرأ في حياتهم، الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر في نموهم الوجداني والاجتماعي، فالطرق التي يستخدمها المراهقون لمواجهة المواقف المختلفة التي يتعرضون لها قد تؤسس لديهم أسلوباً لحياتهم كراشدين في المستقبل (Fredenberg & Lewis, 1993).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتجدر الاشارة إلى أنه ليس من المدهش أن يصاب الإنسان بالمرض أو يتعرض لانفعالات غير سارة استجابة للضغوط النفسية، إلا أن من المدهش حقاً أن معظم الذين يمرون بأزمات حياتية يبقون أشخاصاً أصحاء (Moos, 1986). وإن المرونة في مواجهة الضغوط تعكس طرق تعامل الأفراد مع المواقف الضاغطة أو ما يسمى بطرق مواجهة الضغوط (Westen, 1986).

وتختلف الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد باختلاف الأحداث والمستجدات التي يمر بها، وما تتطلب تلك الأحداث والمواقف من استجابات وردود أفعال قد يقف الطلبة عاجزين إمامها، ذلك لعدم وجود الآليات والمهارات والأساليب الملائمة لمقابلة تلك الضغوط باستجابات سليمة تحقق لهم الصحة النفسية. مما يتطلب إعداد وتأهيل الطلبة، وخاصة الطلبة المتفوقون، لمواجهة الضغوط وإكسابهم المهارات واتخاذ القرارات لمواجهة كافة الأزمات والأحداث التي قد تعترض طريقهم في المستقبل. ويقوم الطلبة بمحاولات عدة ويستعملون أساليب واستراتيجيات مختلفة للتعامل مع تلك الضغوط (Sreeramareddy, Shankar, Binu & Menezes, 2007).

ويعتقد لازاروس (Lazarus, 1993) أن التقييم المعرفي لتفسير الأحداث كمواقف مؤذية أو مثيرة للتحدي، وتحديد فيما إذا كان لدى الفرد وسائل للتوافق الفعال مع الحدث الضاغط هما عاملان حاسمان في تكيف الفرد. كما يعتقد لازاروس أن الأحداث تُقيم بطريقتين: الأولى: تحدث عندما يفسر الفرد الحدث فيما إذا كان الموقف يتضمن الخوف من تهديد خطر مستقبلي أو تحدٍ يجب التغلب عليه ومواجهته. والأخرى: تحدث عند تقويم الفرد للموقف وتحديد كيفية استخدامها بفعالية للتوافق مع الاحداث الضاغطة.

وفيما يتعلق بتعريف استراتيجيات مواجهة الضغوط، تعد مورفي (Murphy) من أوائل العلماء الذين استخدموا مصطلح مواجهة الضغوط (Coping)، حيث ترى بأن استراتيجيات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مواجهة الضغوط هي الوسائل المختلفة التي يستخدمها الفرد للتعامل مع التهديدات، فمواجهة الضغوط هي تنظيم مرن للوسائل المتاحة للتعامل مع التحديات البيئية، وهي أساليب موجهه إلى الذات أو إلى البيئة، فقد تعالج مصدر التهديد في البيئة أو تعتمد على تغيير الذات لمجابهة البيئة، ثم أضافت مصطلح السيطرة وعدته هدف عملية مواجهة الضغوط (Selye, 1983).

ويشير فولكمان ولازاروس (Folkman & Lazarus, 1980) إلى أن استراتيجيات مواجهة الضغوط هي الجهود التي يبذلها الفرد للسيطرة على الضغط أو التحكم بالمطالب الداخلية والخارجية التي يتسبب بها الموقف الضاغط.

ويرى نيومان ونيومان (Newman & Newman, 1981) أن مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط تشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد في محاولته لإزالة الضغط النفسي، وابتكار سبل جديدة مجدية في مواجهة مواقف الحياة المختلفة، ويؤكد هذا التعريف على أهمية خصائص الفرد وكفاءته الشخصية لدى مواجهة الضغوط مع التحديات التي تواجهه.

في ضوء ما سبق من تعريفات يمكن القول أن استراتيجيات المواجهة هي الجهود التي يقوم بها الفرد بهدف التحكم في المواقف الضاغطة وتخفيض أثرها، وتعديل الموقف إلى الأفضل، وصولاً إلى المحافظة قدر الإمكان على توازن الفرد الانفعالي، وتكيفه النفسي والاجتماعي.

وتتعدد تصنيفات العلماء لاستراتيجيات مواجهة الضغوط، فمنهم من يصنفها إلى مواجهة إقدامية، ومواجهة إحجامية. ومنهم من يصنفها إلى مواجهة مركزة على الانفعال، وأخرى مركزة على المشكلة، وذلك تبعاً للنظريات أو التوجهات النظرية التي يتبناها كل منهم.

وقسم كومبس وكونور- سميث وسالتزمان وودسورث (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001) استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الأطفال والمراهقين إلى قسمين وهما: التوافق المركز على المشكلة أما الآخر التوافق المركز على الانفعال.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

كما قسمها روث وكوهان (Roth & Cohen, 1986) إلى توافق الاقدام وتوافق التجنب. وقسمها روثبام وويسز وسنيدير (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982) إلى توافق السيطرة الأولية وتوافق السيطرة الثانوية. وعموماً يمثل التوافق المركز على المشكلة وتوافق الاقدام وتوافق السيطرة الاولية، استراتيجيات موجهه نحو تعديل المواجهة الضاغطة أو الاهداف الفردية، بينما تعكس الاستراتيجيات المركزة على الانفعال وتوافق التجنب وتوافق السيطرة الثانوية، استراتيجيات موجهة نحو ادارة الانفعالات السلبية المرتبطة بالضغط. ويوجد نموذج ثلاثي مشتق من التحليل العامل الاستكشاف يميز الطرق المواجهة الوظيفية والتي تنقسم إلى طريقين فرعيين هما: التوافق الداخلي والتوافق النشط عن التوافق الغير وظيفي والذي يتمثل بالانسحاب (Seiffge-Krenke, 1993).

وهناك توجه آخر يتبنى نموذجاً ثلاثياً موسعاً استناداً على الكيفية التي يوجه فيها الفرد محاولاته للتوافق نحو الموقف الضاغط، ويتضمن هذا النموذج ثلاث طرق للمواجهة هي أسلوب المواجهة اللاتكيفي وأسلوبان للمواجهة التكيفية، يتمثل أسلوب المواجهة اللاتكيفي باستراتيجية التجنب السلبي، والتأمل (الاجترار)، والقبول والاستسلام، والعدوان. أما أسلوبا المواجهة التكيفية فيمثلان نموذج لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) والذي يقسم الاستراتيجيات إلى استراتيجيات مركزة على المشكلة وتتضمن: استراتيجيات ضبط الموقف، والتوجيه الذاتي الايجابي، والبحث عن الدعم الاجتماعي، واستراتيجيات مركزة على الانفعال تتضمن: التقليل من الشأن الموقف، والتسلية واللهو.

وقام كل من فولكمان ولازاروس (Folkman & Lazarus, 1980) بالتمييز بين استراتيجيتين للمواجهة، وهما:

أولاً: مواجهة الضغوط المتمركزة حول المشكلة: والتي تشير إلى محاولات الفرد للحصول على معلومات إضافية لحل المشكلة، واتخاذ القرار بشكل معرفي، أو تغيير الحدث الذي يؤدي إلى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الضغط، ويتضمن هذا النمط المعلومات المتعلقة بالدعم الاجتماعي، وحل المشكلات، وتطوير معززات بديلة، ويأخذ هذا النمط الشكلين التاليين: مواجهة الضغوط السلوكية المتمركزة حول المشكلة ومواجهة الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.

ثانياً: مواجهة الضغوط المتمركزة حول الانفعال: والذي يتضمن مواجهة الضغوط التنظيم الفعال، والتفكير المقبول، واستجابات القبول والاستسلام، واستجابات التنفيس الانفعالي. ولهذا النمط من مواجهة الضغوط شكلان، هما: مواجهة الضغوط السلوكية المتمركزة حول الانفعال ومواجهة الضغوط المعرفية المتمركزة حول الانفعال.

ويميز الباحثون بين ثلاثة أنماط من استراتيجيات المواجهة: الجهود المبذولة لتغيير الموقف، والجهود المبذولة لتغيير معرفة الفرد حول الموقف، وأخيراً الجهود لتعديل النتائج الانفعالية غير السارة للضغوط (Billings & Moos, 1984). وبمعنى آخر إذا لم يستطعْ الإنسان تغيير الموقف الضاغط مباشرة فإنه يحاول تغيير إدراكاته حول هذا الموقف أو تغيير الانفعالات الناتجة عنه.

وتتضمن الجهود المبذولة للمواجهة من خلال تغيير موقف حل المشكلات، فالفرد قد يحاول التخلص من الموقف الضاغط ويضع الخطط لحل الموقف أو يطلب نصيحة أو مساعدة من الآخرين لتغيير الموقف؛ فالأفراد ذو القدرة المرتفعة لحل المشكلات وذو التوجه نحو المشكلة (الميل لتحديد المشكلة المحتملة كموقف يثير التحدي ومواجهة المشكلة مباشرة) هم أقل من غيرهم في مواجهة الأعراض النفسية (Carver, Michael, Scheier & Jagdish, 1989).

وقسم كوهين (Cohen, 1994) إستراتيجيات التعامل مع الضغط إلى:

1. التفكير العقلاني (Rational Thinking): يتمثل في محاولة الفرد في التفكير المنطقي بحثاً عن مصادر القلق وأسبابه.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

2. التخيل (Imagining): حيث يتجه الفرد إلى التفكير في المستقبل وتخيل ما قد يحدث.

3. الإنكار (Denial): يتمثل في إنكار الضغوط وكأنها لم تحدث أو يتجاهلها.

4. حل المشكلة (Problem Solving): هي استراتيجية معرفية تتمثل في استخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة المشكلة وحلها.

5. الفكاهة (Humor): تتمثل في التعامل مع الضغوط ببساطة وروح الفكاهة والانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.

6. الرجوع إلى الدين (Turning to religion): تتمثل في رجوع الفرد إلى الدين والإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي والانفعالي في مواجهة المواقف الضاغطة.

كما صنف هولاهان وموس (Holahan & Moos, 1987) استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى نوعين هما:

1. الاستراتيجيات النشطة (الفعالة) (Active coping strategies): وتكون في صورة استجابات سلوكية أو استجابات نفسية حيث تهدف لتغيير طبيعة الحدث الضاغط نفسه أو التي يفكر بها الفرد تجاه مصدر الضغط.

2. استراتيجيات التجنب (Avoidance coping strategies): التي تقود الأفراد إلى السلوكات مثل (شرب الكحول) أو حالة عقلية مثل (الانسحاب) الأمر الذي قد يوصل بالفرد بعيداً عن الأحداث الضاغطة.

أما بالنسبة للطلبة المتفوقين فهم ليسو بمنأ أو بمعزل عن الضغوط النفسية، إذ أظهرت دراسة بيسكر وكاثرين ولامب وجغيليني (Puskar, Kathryn, Lamb & Jacgueline, 1991) أن أكثر المشكلات شيوعاً لدى المراهقين هي المشكلات العاطفية تليها مشكلات التوافق الدراسية، وأن أكثر الضغوط النفسية شيوعاً هي تلك التي تأتي من مواقف الخلافات الأسرية، كما أن أكثر

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

استراتيجيات مواجهة المشكلات شيوعاً هي أسلوب التحكم الذاتي. وقد توصلت نتائج دراسة العويضة (2002) أن صعوبات التكيف التي يواجهها الطلبة المتفوقين يمكن تصنيفها في خمسة مجالات هي: التحصيل الدراسي، والجانب الانفعالي، والاجتماعي، والسلوكي، والمهني. وتوصلت نتائج دراسة سوتيك (Swiatek, 1995) التي أجريت على الطلبة المتفوقين أن التحليل العاملي أظهر خمسة عوامل هي: النكران (التكذيبات)، وتقبل الاقران (الشعبية)، والالتزام، والتدخل المدرسي، والخوف من الفشل. وقد أظهرت نتائج دراسة شانسي وسلدو (Shaunessy & Suldo, 2010) أن الطلبة المتفوقين أظهروا مستويات من الشعور بالضغوط مشابهه للطلبة غير المتفوقين والملتحقين بنفس البرنامج، بالإضافة إلى أن الطلبة المتفوقين كانوا مشابهين لزملائهم من غير المتفوقين في الاستراتيجيات التي يتعاملون بها مع الضغوط الأكاديمية، إذ استخدموا أسلوب إعادة التشكيل الايجابي، والتجنب، والبحث عن الدعم الاجتماعي والعاطفي.

كما أظهرت نتائج دراسة عريبات وخرابشة (2007) إلى أن الفقرة الأكثر تأثيراً في حصول الضغط النفسي كانت "توقعات الوالدين العالية "، واقلها كانت "شعور الطالب بعدم محبة زملائه واحترامهم له"، وكانت أكثر استراتيجية استخداماً في مواجهة الضغوط النفسية هي: "استخدام المهدئات"، وأقلها كانت الاستفادة من الخبرة السابقة. وفي دراسة لازارس وفولكمان (Lazarus & folkman, 1988) تبين أن أكثر استراتيجيات التعامل مع الظروف الضاغطة هي الدعم الاجتماعي والتحول عن الموضوع وضبط الذات والتخطيط لحل المشكلات. وقد توصل رومانو (Romano, 1984) إلى أن التدريب على الاسترخاء العضلي العميق والتنفس العميق والتدريب على تأكيد الذات، كانت من أهم الاستراتيجيات التي استخدمتها عينة من طلبة مراكز الإرشاد في الجامعات الأمريكية للتعامل مع ضغوطهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أثر التغيرات النمائية في الضغوط واستراتيجيات مواجهتها

تتغير نوع المواقف التي تسبب الضغط عبر دورة نمو المراهقين. إذ وجد بعض الباحثين أن مرحلة المراهقة المبكرة بشكل خاص هي مرحلة مليئة بالضغوط مقارنة بمرحلة المراهقة المتأخرة فعلى سبيل المثال؛ تصل الضغوط المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية ذروتها في مرحلة المراهقة المبكرة (Petersen, Sarigiani, & Kennddy, 1991; Seiffge-Krenke, 2006; Simmons, Burgeson, & Carltion-Ford, 1987). كما وجد بشكل خاص أن المستويات المرتفعة من الضغوط الأسرية (Small, Eastman, & Cornelius, 1988) والضغوط المتعلقة بالعلاقات العاطفية (Nieder & Seiffge-Krenke, 2001) وجدت في مرحلة المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة مقارنة بمرحلة المراهقة المتأخرة. وعلى العكس من ذلك، تظهر الضغوط المتعلقة بالانجاز والتحصيل وتلك المرتبطة أو المتعلقة بالمدرسة بشكل واضح في مرحلة المراهقة المتأخرة (Seiffge-Krenke, 1995; Wagner & Compas, 1990). وقد أظهرت نتائج دراسات سابقة أن للنضج (البلوغ) أثر في إدراك الضغوط فعلى سبيل المثال تتعرض الإناث الناضجات مبكراً مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة باللواتي نضجهن متأخراً أو في الوقت المحدد للنضوج (Ge, Conger, & Elder, 1996).

بالاضافة إلى ذلك فإن التفاعل بين أسلوب المواجهة غير التكيفية (مثل الانسحاب) والنضج المبكر يزيد من كمية التباين المفسر في الاعراض الاكتئابية (Seiffge-Krenke & Stemmler, 2002). وتقترح هذه النتائج وجود علاقة أو صلة بين النضج المبكر وإدراك الضغط وأسلوب المواجهة والتكيف اللاحق.

كما أن التغيرات النمائية في كفاءات المراهقين وسلوكهم قد تؤثر في خياراتهم لاستخدام استراتيجيات المواجهة المتعددة وتنفيذها عندما يتعاملون مع الضغوط اليومية والتحديات، كما أن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التغيرات في معالجة المعلومات ومهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التخطيط (Kopp, 1989) لها تأثير قوي فعلى سبيل المثال، فإن العمليات المعرفية الشكلية والتي تسمح للفرد باعتبار وجهات نظر متعددة، وتقييم النتائج المستقبلية تظهر أو تبرز عادةً خلال مرحلة المراهقة المبكرة، وخلال مرحلة المراهقة المتوسطة ومرحلة المراهقة المتأخرة يصبح استخدام استراتيجيات المواجهة أكثر تنوعاً ومرونة (Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996).

يصبح المراهقون أكثر فاعلية في تحديد أفضل مصادر الدعم للتعامل مع مشكلات في عمر 12-18 سنة (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). علاوة على ذلك فإن زيادة فهم المراهق للآخرين ولحالته الداخلية، وزيادة قدرته على تنظيم انفعالاته قد تفسر التغيرات في سلوك المواجهة (Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1997).

وقد أكدت الدراسات التطورية المستعرضة أن أسلوب المواجهة يتباين (يختلف) وفقاً للعمر والموقف، فالمراهقون الأكبر سناً أكثر استخداماً للتفكير النشط وهم أكثر استخداماً لاستراتيجيات الإحجام (التجنب) وسلوكات المواجهة مقارنة بالمراهقين الاصغر سناً. علاوة على ذلك، وعند مقارنة سلوكات المواجهة في مرحلة المراهقة والرشد المبكر وجد أنه كلما ازداد الاهتمام بالآخرين يزداد استخدام استراتيجيات المواجهة البديلة التي تتضمن البحث عن مصادر متعددة للدعم (Gamble, 1994).

هدفت دراسة هوفمان وميشيل (Hoffiman & Michael, 1992) إلى تحديد مدى تأثير مرحلة النمو لدى المراهقين على استراتيجيات مواجهتهم للضغوط الحياتية، بلغت أعمار عينة الدراسة (10-12) سنة و(12- 23) سنة. حيث أظهرت النتائج أنّ طرق مواجهة المشكلات لدى المقبلين على مرحلة المراهقة شديدة الاختلاف، وقليلة الفعالية، وأنّ من هم في مرحلة المراهقة ينتقلون إلى المواجهات الفعليّة بدلاً من المواجهات الانفعالية، ويستخدمون الاساليب المعرفية، وأنّ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الطرق المعرفية والعملية تعمل على تقليل الاحساس بتأثير الضغوط على المراهقين، وأنّ الطرق الانفعالية أقل جدوى في التعامل مع المواقف الضاغطة.

إضافة إلى أن استخدام بعض الاستراتيجيات دون غيرها محكوم بعدد من العوامل، فقد تبين أن للجنس أثراً في استخدام بعض الاستراتيجيات فقد أظهرت دراسة كومار ورامامورت إذ أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات طلب النصيحة والتحليل المنطقي، والحصول على المعلومات أكثر من الذكور وأن الذكور أكثر استخداماً لاستراتيجية إعادة التقييم المنطقي أكثر من الإناث (Kumar & Ramamourt, 1990).

ويرى هامبل وبيترمان (Hampel & Petermann, 2005) أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات صرف الانتباه، والتجنب الذاتي الإيجابي، بينما الاستراتيجيات التي يستخدمها الذكور تتمثل في التجنب السلبي، والعدوان، والتأمل. ولم تظهر فروق في استخدام استراتيجيات المواجهة تعزى لمتغير العمر. في حين لم تؤكد هذه النتيجة دراسات أخرى. وقد أوضح باندوار (Bandura, 1982) أن تنظيم الشخصية التي تتضمن متغيرات الفاعلية الذاتية (Self- Efficiency) والثقة بالنفس (Self- Confidence) والتحكم المدرك (Perceived Control) عوامل مهمة في تحديد أساليب التعامل مع الضغوط فمثل هذه الشخصية أكثر استخداماً للسلوك المواجهة (Coping Behavior) والانضباط الذاتي (Self Discipline). وهناك دلائل تشير إلى أن استخدام نوع معين من الاستراتيجيات لا يتحدد فقط بسمات شخصية الفرد أو جنسه وإنما بطبيعة المشكلة المسببة للضغوط، ففي الضغوط الصحية تبدو استراتيجية البحث عن المعلومات وطلب النصيحة أكثر استخداماً في حين أن التحليل المنطقي والتقييم المعرفي أكثر استخداماً مع الضغوط الشخصية، وأن أسلوب حل المشكلات أكثر استخداماً مع الضغوط المالية (Kumar & Ramanourt, 1990).

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

أثر العوامل الموقفية والعوامل الشخصية في مواجهة الضغوط

تشير مواجهة الضغوط وفقاً للمنظور النمائي إلى كيفية تفاعل الفرد مع تحديات ومتطلبات السياقات الموقفية عبر دورة الحياة (Lerner & Castellion, 2002)، أن الاستراتيجيات المواجهة المسبوقة بتقييمات محددة بالموقف هي التي تؤثر في اختيار استراتيجيات مواجهة الضغوط (Lazarus & Folkman,1984). ونتيجة لذلك فإن استجابات المواجهة من المحتمل أن تعتمد على مواقف محددة وخصائص المشكلة التي نتعامل معها (Ebata & Moos, 1994)، ومن جهة أخرى يبدو أن الأفراد يختلفون في تقيّماتهم الكلية للمواقف المختلفة بغض النظر عن طبيعة أو نوع الموقف. وبشكل مشابه ربما يتعلم الفرد مواجهة الضغوط بطريقة محددة في مواقف مختلفة. مع ذلك يقترح لازاروس (Lazarus, 1993) أن أثر الموقف في أسلوب مواجهة الضغوط أكبر من أثر العوامل المرتبطة بالفرد.

وفيما يتعلق بأثر العوامل الموقفية في استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط المختلفة. كشفت نتائج الدراسات أن المراهقين أكثر نشاطاً وفاعلية في التعامل مع المواقف الضاغطة في السياقات المدرسية مقارنة بالمواقف الضاغطة المتعلقة بالوالدين (Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aegenheister & Poblau, 2001). كما يستخدم المراهقون المواجهة المركزة على المشكلة أكثر من الانسحاب في مواقف الصراع مع الاقران (Bowker, Bukowski, Hymel & Sippola, 2000). أن هذه النتائج تشير إلى أن المراهقين أكثر استخداماً لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النشطة حينما يدركون الموقف على أنه متوازن في ضوء مستويات القوة أو الطاقة الفردية (Bukowski & Sippola, 2005). وأظهرت دراسات أخرى أنه بالرغم من أن المراهقين أكثر احتمالاً لاستخدام استراتيجيات الإقدام في المواقف التي يقيّمونها أو يدركونها على أنها مثيرة للتحدي ويمكن السيطرة عليها، إلا أنهم يفضلون استخدام استراتيجية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الانسحاب عندما يدركون الموقف في ضوء التهديد والخسارة (الفقدان) وضعف القدرة على التحكم أو السيطرة عليه (Ebata & Moos, 1994).

الفاعلية الذاتية الأكاديمية

أشار اليوت وكرتوشويل وكووك ترفيرز (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2000) إلى أن الفاعلية الذاتية أحد المفاهيم التي قدمها "باندورا" في سياق عرضه لأثر العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، وما يحدث فيما بينها من تفاعل، حيث يقصد بمفهوم الفاعلية الذاتية اعتقادات الفرد الافتراضية حول القدرات والمهارات التي يمتلكها. أو هي أحكام عامة يطلقها الفرد على ما يمتلك من قدرات، فنحن عندما ننشغل بتنظيم سلوكنا نقوم بالتأمل في أنفسنا ونقيم قدراتنا وبالتالي نتوصل إلى أحكام وتقييمات تعكس هذا الشعور بالفاعلية الذاتية مثل: أنا ماهر في لعبة كرة القدم، أو أنا ضعيف في الرياضيات، فنحن نفسر التعب والتوتر الذي يصيبنا على أنهما مؤشران على صعوبة المهمة التي ننوي إنجازها. ومع ذلك فإن أفعالنا تجاه هذه المؤشرات قد تختلف من فرد لآخر، فمثلاً بعض الطلبة التوجيهي يفسرون التوتر الذي يشعرون به قبل الامتحان بأنهم لم يدرسوا جيداً للامتحان وبأن أداءهم سيكون سيئاً، بينما يفسر البعض الآخر مثل هذا التوتر، على أنه مؤشر جيد سوف يمكنهم من أداء أفضل في الامتحان (Elliott et al., 2000).

ويعرف ريجيهر وهيل وجلنسي (Regehr, Hill & Glancy, 2000) الفاعلية الذاتية بأنها عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة. وعرّف مديكس (Maddux, 1998) الفاعلية الذاتية بأنها اعتقاد الفرد بقابليته العامة على عمل الأشياء التي ستوصله إلى ما يريده في الحياة.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يمكن تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية بأنها اعتقادات الفرد حول قدرته على إتقان مهمة ما، وتحقيق نتائج إيجابية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أما مصادر الفاعلية الذاتية (Sources of Self –Efficacy) فتأتي من أربعة مصادر من المعلومات، كما حددها (Elliott et al., 2000) على النحو التالي:

1. **اجتياز الخبرات المتقنه (Enactive Mastery Experiences)** حيث يكتسب الفرد معلومات شخصية مؤثرة من خلال ما يقوم به من أعمال وخبرات، ويتعلم من خلال خبراته الأولى معنى النجاح والشعور بالسيطرة على البيئة؛ أي أن الانجاز الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالفاعلية الذاتية.

2. **الخبرات البديلة (Vicarious Experience)** تعني النمذجة أو الاقتداء بالأنموذج أو التعلم بالملاحظة، إذ إن مشاهدة الآخرين وهم يتعاملون مع التهديدات وفي النهاية، ينجحون في التعامل معها وفي التغلب عليها من شأنه أن يخلق التوقعات لدى الملاحظين من أنهم سيكونون قادرين على تحقيق بعض التحسن في الأداء شريطة أن يكثفوا من جهودهم وأن يتواصلوا في بذلها.

3. **الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)** تتمثل بالنصح والإيحاء والتوجيه الذاتي، وهو مصدر أضعف من انجازات الأداء والخبرات البديلة، إلا أن بإمكان الأشخاص الذين يقومون بعملية الإقناع أن يلعبوا الدور الهام في تطوير اعتقادات الذات لدى الآخرين من خلال الأحكام اللفظية التي يزودنهم بها حول إمكاناتهم.

4. **الاستثارات الانفعالية (Emotional Arousal)** وتتمثل بالاسترخاء والتغذية المرتدة والعزو، وهنا يكمن محور الدراسة الحالية في هذه النظرية أي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية. إذ أن باندورا (Bandura) لم يتحدث بشكل مباشر عن الذكاء الانفعالي كونه مفهوماً حديثاً جداً برز بعد نظرية الفاعلية الذاتية بعقدين، إلا أنه تحدث عن كيفية تأثير الحالات الانفعالية على قوة وضعف فاعلية الذات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وهناك علاقة قوية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل، فالأشخاص الذين لديهم فاعلية ذات إيجابية؛ أي الذين يقيمون أنفسهم بكفاءة ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة ما، يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة ويميلون إلى أدائها بشكل أفضل، وتكون لديهم دافعيه ليس فقط للانخراط بالأنشطة الأكاديمية، بل للاستفادة والتعلم بأقصى قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها (Bandura, 1977).

ويرى باندورا (Bandura, 1977) أن الفاعلية الذاتية تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإستثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أما ذوي الفاعلية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك لهُ أثاره ونتائجه.

الطلبة المتفوقين أكاديمياً

يُعرف التفوق الأكاديمي وفق عدة محكات؛ منها محك الذكاء ونسبته، ومحك التحصيل الدراسي أو الإنجاز، وهناك تجاه آخر يتجه إلى الأخذ بأكثر من محك في تعريف الطلبة المتفوقين والكشف عنهم، وذلك حين رأى بعض الباحثين ضرورة عدم الاكتفاء بمحك واحد لتعريف التفوق، والمحكات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تعريف التفوق هي: الاختبارات الذكاء الفردية والجمعية، والتحصيل الدراسي، وسجلات المدرسة، واختبارات القدرات، والقدرات الإبداعية.

فالتعريفات التقليدية ركزت في تعريفها للتفوق على القدرة العقلية وتعدها المعيار الوحيد في تعريف الطالب المتفوق، والتي يُعبر عنها بنسب الذكاء، بحيث يعرف الطالب المتفوق هو الطالب الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث يزيد ذكاءه (130)، بحيث تعد هذه النسبة المعيار الذي يفصل بين الطالب المتفوق والطالب غير متفوق (جروان، 2012). واعتمدت التعريفات الحديثة في

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تعريفها للطالب المتفوق على أدائه الاجتماعي وقيمته الاجتماعية، إذ لم تعتمد القدرة العقلية وحدها كأداء مميز لأداء الطالب، بل أصبح التركيز والاهتمام منصباً على أشكال أخرى، فالطالب المتفوق هو ذلك الطالب الذي يُظهر أداء متميز مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية مثل: التحصيل الأكاديمي المرتفع، والقدرة العقلية العالية، ودافعية عالية، والتفكير الإبداعي، والسمات الشخصية، ومواهب خاصة (جروان، 2012).

كما يُعرف التفوق الأكاديمي بأنه الامتياز في التحصيل بحيث تؤهل مجموع درجات الطالب ليكون أفضل من زملائه كما تعكسه درجات التحصيل الدراسي، ويبدو هنا أن المحك للتفوق هو بُعد معرفي، وهو حصيلة أداء الطالب على الامتحانات المدرسية.

وتمثل القدرة التحصيلية العامة إحدى الأبعاد الأساسية المكونة للتفوق، ويُعد الطالب متفوق إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمر الزمني في قدرته على التحصيل، حيث يعد التحصيل المرتفع مؤشراً أساسياً يدل على التفوق، خاصة إذ كان التحصيل المرتفع يزيد عن ثلاثة انحرافات معيارية قيمة كل منها (10) درجات ومتوسطها (50) درجة على اختبارات التحصيل المدرسية، ويمكن النظر إلى التحصيل الأكاديمي باعتباره أداءً متميزاً إذا عدّ أداء الطالب التحصيلي أعلى من (90%) من أداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها (الروسان، 2013).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الطلبة المتفوقون أكاديمياً بأنهم الطلبة الذين يتميزون بأداء تحصيلي مرتفع، ويظهرون أداء متميز مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية مثل: القدرة العقلية العالية، ودافعية عالية، والتفكير الإبداعي، ومواهب خاصة.

وفي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز يتم قبول الطلبة المتفوقين وفق مجموعة من الأسس والمعايير المحددة من قبل الوزارة على النحو الآتي، أولاً: أسس ترشيح وقبول الطلبة في

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بأن لا يقل معدل الطالب في كل مادة من المواد الأساسية التالية – اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، والعلوم– في الصفين الخامس والسادس الأساسي عن 95%، وبأن لا يقل المعدل العام للطالب في الصفين الخامس والسادس عن 90%، ويخضع الطلبة الذين انطبقت عليهم معايير الترشيح إلى اختبار القدرات العقلية التي تجريها الوزارة وتشرف على قبول الطلبة الذين حققوا أعلى علامات في ضوء الطاقة الاستيعابية للمدرسة.

ثانياً: أسس انتقال الطلبة إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وفق الشروط الآتية: يُقبل الطالب الراغب بالانتقال إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز دون شروط المسبقة لمن خضع لبرنامج التسريع الأكاديمي مرتين خلال المرحلة الدراسية، ويخضع الطلبة الراغبون بالانتقال إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والقادمون من مدارس أجنبية أو عربية من خارج المملكة إلى أسس الترشيح الخاصة بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز (غانم، 2011).

وتقدم مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز المناهج الإثرائية بعناية وحرص من خلال لجان فنية وخبرات أردنية لتلبي كل الاحتياجات التربوية والتعليمية للطلبة المتميزين، إلى جانب المناهج الرسمية. وحول البرامج والخطط الدراسية، بينت الوزارة أن هذه المدارس تنفذ عدداً من المواد والمناهج وفق نظام الساعات المعتمدة من خلال منهاجين رسمي وتطويري. فأما الرسمي فهو المنهاج الذي يطبق على الطلبة في مدارس الوزارة من الصف الأول وحتى الثاني عشر، فيما يعتبر المنهاج التطويري إثرائي يتم تقديمه وفق حاجات الطلبة وميولهم من الصف الأول وحتى الحادي عشر(غانم، 2011).

ويتميز الطلبة المتفوقون بخصائص انفعالية وسمات شخصية وقدرات عقلية وإبداعية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم، لذا يجب التعرف على أهم الخصائص والصفات التي يتميز بها الطلبة المتفوقون من أجل الاهتمام بهم وتقديم الرعاية المناسبة ليكون منتج فعال

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

لهذا المجتمع، وأهم الخصائص التي يتميز بها الطلبة المتفوقون فقد حددها (جروان، 2012)، على النحو التالي:

1. **الخصائص العقلية:** فمعدل النمو في الخصائص العقلية لدى المتفوقين يفوق النمو في تلك الخصائص لدى غيرهم، مما يكسبهم مقدرة أعلى وبشكل مبكر في هذا الجانب من النمو، فهم أكثر قدرة وتحكم في مجال استخدام اللغة والكتابة والمحادثة والقراءة، كما أن لديهم قدرة أكبر على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبيرات اللفظية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام، وهي سهولة فهم القاعدة العلمية ثم تصنيفها بدقة لاستنباط الأجوبة الصحيحة، كما أنهم يتميزون بقدرة على نقد الذات ونقد الآخرين، ويتميزون بالذكاء المرتفع.
2. **الخصائص الانفعالية:** ومن أهم الخصائص التي يتميز بها المتفوقون، المثابرة، والاتزان الانفعالي، والتمتع بالتوافق النفسي الخالي من الصراعات والانفعالات الحادة، والثقة بالنفس التي تساعدهم على الانطلاق نحو الإنجاز دون خوف أو تردد، ومستوى مرتفع من الطموح.
3. **الخصائص الاجتماعية:** وتتميز بالقدرة على الاندماج مع الجماعة والامتثال لمعاييرها، ولديهم قدرة قيادية، حيث أن المتفوق أكاديمياً يتصف بأنه اجتماعي يحاول السيطرة على من يتعاملون معه للبقاء على القمة دائماً ويتخذ الاحتفاظ بالتفوق وسيلة للقوة وتحقيق السيطرة، ويتميزون بالانبساطية؛ أي يحاولون تكوين علاقات من خلال التقرب إلى الآخرين ويريدون منهم نفس الشيء، ويستطيعون تكوين علاقات أسرية جيدة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أكدت العديد من الدراسات والأبحاث أن بعض المتفوقين أكاديمياً من الجنسين يتعرضون لمواقف وأحداث ومشكلات تمنعهم من التمتع بصحة نفسية سليمة، وتعيق تقدمهم الأكاديمي وانجازهم العلمي، وخاصة عند ارتفاع مستوى التفوق لديهم (Moon, 2009). وتتمثل هذه المشكلات في الشعور بالقلق حول المستقبل، والشعور بالوحدة، وصعوبة التكيف، وعدم الرضا عن المناهج الدراسية، ورغبة بالانسحاب والشعور بالحزن والغضب، وضعف العلاقات مع الآخرين والتوقعات العالية من الوالدين (Bangel, 2010).

ويرى إكمان (Ekman,1992) أن المتفوقين هم أولئك الأشخاص الذين أهلتهم مزاياهم الشخصية إلى امتلاك المواقع المركزية في شبكات الاتصال التي يتم تكوينها للاستفادة منها عند الضرورة، وأشارت الكثير من الدراسات إلى أن الكثير من الشبان ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا في حياتهم، ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف مهارات الذكاء الانفعالي لديهم، مما تنعكس سلباً على تواصلهم مع الآخرين، فالفشل كثيراً ما ينشأ عن أسباب انفعالية أكثر منها فنية.

وتلعب الانفعالات دوراً بارزاً في عملية إدارة الضغوط، ويتضح هذا الدور في نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الجوانب الايجابية في شخصية الانسان؛ فيرى فريدركسون (Fredrickson, 2001) أن ظهور مجال علم النفس الايجابي (Positive Psychology) أدى إلى زياة في حجم الدراسات التي اختيرت توظيف الانفعالات الإيجابية في ميادين الصحة النفسية والإدارة. وفي نموذجه عن الانفعالات يفترض أن الانفعالات الإيجابية مثل: الفخر، والحب، والشعور بالاهمية، والرضا، تؤدي إلى تحسين أو تنمية الانتباه وتحسن من أداء الفرد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقد يكون للذكاء الانفعالي أثراً في مواجهة الضغوط التي يمر بها الطلبة المتفوقون أثناء حياتهم، ويقيهم من الضغط النفسي، ويزيد من قدرتهم على التكيف مع الآخرين وإعداده للتكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة والارتقاء بفاعلية لنجاحهم في حياة.

وفي دراسة بيكرون وجوبتز وتيتز وبيري (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002) بحث فيها دور الانفعالات الإيجابية في المواقف الدراسية، وتحديداً في إنجاز الطلبة، فقد توصلت دراسته إلى أن الانفعالات كالشعور بالاهمية، والرضا، والامل، ارتبطت إيجابياً بالدافعية والرغبة في التعلم لدى الطلبة. وأكد بيكرون وآخرون أن الانفعالات الإيجابية ترتبط بالفاعلية الذاتية الأكاديمية وبالإنجاز لدى الطلبة، كما أن الانفعالات الإيجابية تؤدي إلى خلق طرقاً إبداعية وأكثر مرونة في التفكير والقدرة على حل المشكلات والمواجهة الفعالة لدى الطلبة.

يمكن الاستنتاج بأن الذكاء الانفعالي قد يكون له أثر في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لاسيما أن من العومل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الحالة الانفعالية التي يخبرها الفرد. ومن خلال الاطلاع على مفهوم الفاعلية الذاتية نجد أن الفاعلية الذاتية تشترك مع أبعاد الذكاء الانفعالي؛ وخاصة بعد إدارة الانفعالات، وفي العوامل التي تحدد النجاح في الحياة. وأن تصورات الفرد عن مهاراته تكون بمثابة دليل لتطور الفاعلية وكمعيار داخلي لتحسينها. وأشارت بعض الدراسات إلى أن قناعة الشخص بفاعلية ذاتية عالية في مجال ما يعده شخصاً مهماً، فإن ذلك يسهم في تشكيل مفهوم إيجابي عن الذات لديه والعكس بالعكس (Maddux, 1998). وتعمل الفاعلية الذاتية على تعزيز الدافعية أو إعاقتها؛ فالأشخاص من ذوي فاعلية الذاتية العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحدياً بالنسبة لهم، وهم يضعون لأنفسهم الأهداف العليا ويتشبثون بها لتحقيقها؛ إذ إنهم يستثمرون المزيد من جهودهم ويتواصلون ويثابرون لفترة زمنية أطول من ذوي فاعلية الذات المنخفضة (Bandura,1977). ومع بداية القرن الحادي والعشرين وفي ظل التطورات التي يشهدها العالم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المعاصر وما تفرضه التغيرات المتلاحقة في شتى ميادين المعرفة برزت الحاجة إلى رعاية المتفوقين وقاد الفكر القادرين على حل المشكلات. فالمستقبل يعتمد على قدرات الأفراد ومواهبهم بصورة أكبر من اعتماده على الموارد الطبيعية. وهكذا يمكن القول أن التعامل مع التقدم التكنولوجي والتغير الاجتماعي السريع يحتاج إلى أفراد ذوي كفاية انفعالية متوازنة.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بالطلبة المتفوقين لم تجد الباحثة دراسة تناولت متغيرات الدراسة الثلاث، مما يبرر ضرورة إجراء دراسة تبحث في علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط من جهة، والفاعلية الذاتية الأكاديمية من جهة أخرى لدى الطلبة المتفوقين. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً؟
2. هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ومستواه الصفي؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≥.05) بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً؟
4. هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ومستواه الصفي؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≥.05) بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً؟

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

6. هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ومستواه الصفي؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، إذ تناولت موضوعات لهما صلة وثيقة بتكيف الطالب وصحته النفسية وبخاصة الأكاديمية. ألا وهي الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية، والفئة التي تناولتها الدراسة، وهي الطلبة المتفوقون؛ فالطلبة المتفوقون يتعرضون لأحداث ومواقف ضاغطة تتمثل في صعوبة التكيف في المواقف الضاغطة، والتوقعات العالية من الوالدين، وعدم الرضا عن المناهج الدراسية؛ وعليه فالطلبة المتفوقون لا يستطيعون تجاهل أو تجنب تلك الضغوط والمواقف الحياتية اليومية التي تعترض طريقهم، لأنها جزء من الحياة، ولكن من المهم امتلاك استراتيجيات مواجهة الضغوط فعالة. وبناء على ذلك ستكون للدراسة أهمية نظرية وعملية على حدٍ سواء.

فمن الناحية النظرية تساهم في فهم المعلم لظاهرة التميز لدى الطلبة من خلال الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من استراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية والتنبؤ بأحدهما من خلال الآخر، مما يسهم بإجراء مزيد من الدراسات لدى الطلبة المتفوقين.

كما تنبثق أهمية الدراسة من أدواتها وخصوصاً مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط، والذي سيكون أداة فعالة بيد المرشد النفسي في التعرف على الاستراتيجيات الفعالة (التكيفية) وغير التكيفية لدى الطلبة المتفوقين، علاوة على ذلك يمكن استخدامه لتقييم فعالية البرامج التي تستهدف تنمية أو تدريب الطلبة المتفوقين على استراتيجيات مواجهة الضغوط. وكما تبرز أهمية أخرى للدراسة في أنها توجه إلى الطلبة المتفوقين الذين هم ثروة المجتمع وكنز من كنوز تقدم الأمة وبناء

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مستقبلها والنهوض بالمجتمع، وذلك بالقدرة على تخطي الضغوط وتحمل المسؤوليات. وتكمن أهمية أخرى للدراسة في تسليط الضوء على أهمية الذكاء الانفعالي، لِمَ له من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية ومستقبله المهني.

أما بالنسبة للأهمية العملية، تسهم الدراسة في الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية المستخدمة من قبل الطلبة المتفوقين، مما قد يترتب عليه تصميم وتنفيذ برامج تهدف إلى تنمية جوانب معينة من الذكاء الانفعالي أو تعليمهم استراتيجيات مواجهة ضغوط ملائمة وفعالة، كما يمكن تطوير برامج تدريبيه للمعلمين بحيث تشمل على بعض مكونات الذكاء الانفعالي واعتمادهُ كأحد معايير اختيار الطلبة المتفوقين في المدارس.

التعريفات الإجرائية

الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence)

يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار بار–أُون وباركير للذكاء الانفعالي.

استراتيجيات مواجهة الضغوط (Coping strategies)

تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط لهامبل وبيترمان وديكو (Hampel, Peterman & Dickow, 2001) المستخدم في هذه الدراسة.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية (Academic Self-Efficacy)

تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس (أبو غزال، قيد النشر) للفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الطلبة المتفوقون (Gifted Students)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يُعرّف إجرائياً الطلبة المتفوقون أكاديمياً في الدراسة الحالية، بأنهم الطلبة الذين يتميزون بأداء تحصيلي مرتفع والملتحقون في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة اربد من العام 2014/2013.

حدود الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على الطلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة أربد الذين تتراوح أعمارهم بين (13 –17) سنة.
2. تحددت نتائج الدراسة باستخلاص دلالات صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة والإجابة على فقراتها من قبل أفراد عينة الدراسة، كما تتحدد إمكانية تعميم النتائج فقط على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها.
3. اقتصرت الدراسة على تصور أو نموذج بار –أُون وباكير للذكاء الانفعالي.
4. اقتصرت الدراسة على الضغوط الأكاديمية والضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يستعرض هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وسيتم عرضها استناداً لثلاثة محاور، وهي:

1. الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً.
2. الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً.
3. الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً.

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً

أجرت المللي (2010) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين، تكونت العينة الدراسة من (293) طالباً وطالبةً، منهم (85) طالباً وطالبةً من الطلبة المتفوقين اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق، (161) طالباً وطالبةً من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق. واستخدمت الباحثة مقياس بار أون (Bar-On). ولم تكشف نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين، كما كشفت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (&≥0.05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (&≥0.05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الطلبة الذكور المتفوقين. وأشارت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث العاديات. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور العاديين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث المتفوقات.

وقام باركير وآخرين (Parker et al., 2004) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (667) طالبة من مدارس هنت سفيل في الاباما. تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات حسب مستوى تحصيلهن الأكاديمي (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة بار-أُون للذكاء الانفعالي، وتمت مقارنة أداء الطالبات على قائمة الذكاء الانفعالي مع تحصيلهن الأكاديمي، وبعد تحليل البيانات المتجمعة. توصلت الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي ارتبط بشكل قوي مع الأبعاد المختلفة للذكاء الانفعالي.

وأجرت العمران وبوناماكي (Alumran & Punamaki, 2008) دراسة بهدف التعرف على الفروق الجنسية والعمر في الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (312) من المراهقين البحرينيين، تم اختيارهم عشوائياً من المدارس المتوسطة والثانوية، والطلبة من جامعة البحرين. واستخدام في الدراسة مقياس بار-أُون للذكاء الانفعالي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين متغير الجنس والذكاء الانفعالي لصالح الإناث، وكذلك بين متغير العمر والذكاء الانفعالي لصالح الطلبة الجامعة.

كما قامت (الجندي، 2006) دراسة هدفت التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

(التاسع، والعاشر والاول الثانوي) من مدرسة اليوبيل والكلية العلمية الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبةً. كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (&≤0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة المتفوقين ومتوسطات استجابات الطلبة العاديين على بُعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط والعلامة الكلية لمجموع أبعاد الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح الطلبة المتفوقين. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (& ≤0.05) على بعدي الكفاءة الاجتماعية والتكيف. ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي لعينة الطلبة المتفوقين باستثناء بعد إدارة الضغوط. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي لعينة الطلبة المتفوقين من الذكور باستثناء بعد إدارة الضغوط. ولم تظهر النتائج علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي لعينة الطلبة المتفوقين من الإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أبعاد الذكاء الانفعالي بين الفئات العمرية باستثناء بعد إدارة الضغوط بين الفئة العمرية (15 و17) سنة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً

قام القحطاني (2008) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين في الذكاء الانفعالي، واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية والمهارات الاجتماعية (التعاون، والتنافس، والصداقة، والإيثار). ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطلبة العاديين على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد (إدراك الوجدان، واستيعاب الوجدان، وفهم الوجدان، وإدارة الوجدان). وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

إحصائياً بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطلبة العاديين على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في بعد (التحليل المنطقي، وإعادة التقييم الإيجابي، والبحث عن المساعدة، وأسلوب حل المشكلات، والتنفيس الانفعالي) ووجود فروق دالة إحصائياً في بعد (الإحجام المعرفي في اتجاه الطلبة المتفوقين، وبعد القبول والاستسلام في اتجاه الطلبة العاديين، وبُعد البحث عن الإثابة البديلة لصالح الطلبة المتفوقين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطلبة العاديين على مقياس المهارات الاجتماعية في بُعد التعاون، وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطلبة العاديين على مقياس المهارات الاجتماعية في بُعد التنافس لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً، وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطلبة العاديين على مقياس المهارات الاجتماعية في بُعد الصداقة لصالح الطلبة العاديين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وأبعادهُ الفرعية، ومقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية عند كل من الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين.

وأجرى ديفيد (David, 2005) دراسة بحث فيها عن أثر بعض المتغيرات على استراتيجيات المواجهة لدى الطلبة المتفوقين، حيث بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط والمتمثلة في استخدام الدعم الاجتماعي للتغلب على الضغوط الحياتية. وقد تكونت عينة الدراسة (624) من الطلبة المتفوقين الصينيين في هونج كونج. وقد أظهرت النتائج إن للذكاء الانفعالي تأثير على خفض الضغوط النفسية بوجود الدعم والتفاعل الاجتماعي حيث إن تأثير المشاعر الداخلية تعتبر من العوامل التي تعود للذكاء الانفعالي والذي أدى إلى خفض الضغوط النفسية لدى عينه الدراسة باستخدام أسلوب التجاهل وكذلك أسلوب المواجهة بالتفاعل عن طريق الدعم الاجتماعي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وهدفت دراسة شان (Chan, 2003) الكشف عن علاقة أبعاد الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط الاجتماعية لدى عينة تألفت من (259) منهم (136) إناثاً و(23) ذكوراً من المراهقين الموجودين في هونغ كونغ. تراوحت أعمارهم ما بين(12–16) سنة. وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتفوقين أظهروا مستويات مرتفعة في أبعاد الذكاء الانفعالي وهي: المهارات الاجتماعية تليها التعاطف ثم استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير. كما كشفت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط للتعامل مع كون الطالب متفوق كانت على النحو التالي: تعظيم تقبل الأقران، وممارسة النشاطات، والتجنب، وإنكار الموهبة. كما كشفت نتائج الدراسة أن المهارات الاجتماعية كانت أكثر مكونات الذكاء الانفعالي تنبؤاً بتعظيم تقبل الأقران والمشاركة في النشاطات.

كما قامت الحسن (2013) دراسة بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة"، هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض فيما يتعلق بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية (المواجهة، والإسناد الاجتماعي، والأسلوب الديني، والأسلوب التجني أو الهروب). وتكونت عينة الدراسة من (430) طالباً وطالبة من أربع جامعات عراقية بواقع (215) طالباً و(215) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً فيما يخص أسلوب المواجهة يشير إلى أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع هم أكثر استخداماً لأسلوب المواجهة من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، وأشارت إلى فروق دالة إحصائياً فيما يخص أسلوب الهروب يشير إلى أن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض أكثر استخداماً لأسلوب الهروب من ذوي الذكاء الانفعالي العالي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض فيما يخص أسلوبي الإسناد الاجتماعي والأسلوب الديني، وهناك علاقة ارتباطيه سالبة بين ذوي الذكاء الانفعالي العالي وأسلوب الهروب،

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

أيْ أن الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي العالي يميلون إلى عدم استخدام أسلوب الهروب في التعامل مع الضغوط النفسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية عالية بين مكون التنظيم الذاتي لدى الذين يمتازون بذكاء الانفعالي عالي وبين أسلوب المواجهة.

وهدفت دراسة الشناوي وإبراهيم (2005) إلى معرفة مدى إسهام أبعاد الذكاء الانفعالي على قائمة بار-أُون في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة المستخدمة، وأيضا التعرف على أبعاد الذكاء الانفعالي المرتبطة باستراتيجيات المواجهة التكيفية والأخرى المرتبطة باستراتيجيات المواجهة الغير التكيفية. وتكونت عينة الدراسة من (327) طالباً وطالبة بكلية الآداب بجامعة المنوفية بمصر، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (17-23) سنة. وتم استخدام قائمة الذكاء الانفعالي لبار-أُون وقائمة المواجهة لكارفر وآخرين. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات إيجابية دالة بين أبعاد الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة التكيفية، وارتباطات سالبة دالة مع استراتيجيات المواجهة الغير التكيفية، وعدم وجود تفاعل بين الجنس وأبعاد الذكاء الانفعالي في التأثير على استراتيجيات المواجهة، وانعدام الفروق بين الذكور والإناث على متوسطات درجات مكونات الذكاء الانفعالي.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً

أجرى البلامي وجوري وستيرجيز (Bellamy,Gore,& Sturgis, 2005) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والفاعلية الذاتية لدى عينة تألفت من (98) طالباً متفوقاً. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وثلاثة أبعاد للفاعلية الذاتية وهي (الكفاءة في العلاقات الاجتماعية، والتواصل مع الأفراد، والقدرة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

على تعلم العلوم والمعلومات التكنولوجية) في حين لم تكشف الدراسة عن علاقة بين الذكاء الانفعالي وبُعد المثابرة الأكاديمية.

وهدفت دراسة الزبيدي (2011) الكشف فيه علاقة الفاعلية الذاتية بإدارة الانفعالات لدى عينة تألفت من(3360) طالباً من الذكور وبواقع (3304) طالباً من مدارس المتفوقين و(45) طالباً من مدرسة المتفوقين في المرحلة الثانوية في مدينة بغداد. كشفت نتائج الدراسة بأن الطلبة المتفوقين يتمتعون بفاعلية الذاتية مرتفعة، إذ يجب أن يثابر الطالب في أداء المهمة المناطة له ويبذل الجهد المطلوب لتحقيق هذه المهمة. كما أظهرت عينة الدراسة مستوى عالٍ من إدارة الانفعالات.

كما حاولت دراسة الهاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizadea, 2011) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وإحساس بمعتقدات الفاعلية الذاتية لدى عينة من المراهقين، تألفت عينة الدراسة من(97) طالباً وطالبة. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية. كما كشفت النتائج عن أن تحقيق الذات وتحمل الضغوط (بُعدين فرعيين في الذكاء الانفعالي) تنبأتا إيجابياً بالفاعلية الذاتية للمتعلمين.

وكشفت دراسة زوسكوسكين وإرنتيت ومالين وأرسكين (Zukauskience, Erentaite, Malin & auskiene, 2011) عن أثر أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بتقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة تألفت من(1028) مراهقاً ومراهقة (624 إناثاً، 404 ذكوراً) تراوحت أعمارهم بين (16–18) سنة في مدرسة ثانوية في منطقة كلابدا. كشفت نتائج الدراسة عن فروق جنسية في مستوى الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده الفرعية. ولم تكشف الدراسة عن فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية. بينما كان مستوى تقدير الذات لدى الذكور

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أعلى منه لدى الإناث. كما كشفت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي متنبؤ قوي لتقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى المراهقين.

كما قامت سيني (Saini, 2004) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى في المدرسة الثانوية. تألفت عينة الدراسة من (120) (60 ذكوراً و60 إناثاً). كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة

يُلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن هناك دراسات تناولت الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين والدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط، والدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية استخدمت عينات مختلفة، وذلك حسب هدف كل دراسة. إلا أن الباحثة حرصت أن تكون معظم عينات الدراسة من الطلبة المتفوقين وتحديداً الطلبة في المرحلة الثانوية.

وقد أشارت أن الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي ركزت على الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات، إلا أن معظم هذه الدراسات انحصرت في مجالات التحصيل الدراسي. فقد أشارت دراسة (المللي، 2010) ودراسة (الجندي، 2006) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتفوقين والعاديين. في حين أظهرت دراسة باركير وآخرون (Parker et al., 2004) ارتباط قوي بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد الذكاء الانفعالي.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

ومن خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات مواجهة الضغوط، فقد أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين في مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (القحطاني، 2008). في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط؛ إذ أشارت إلى أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع هم أكثر استخداماً لاستراتيجيات المواجهة الفعالة من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض (الحسن،2013؛ الشناوي، 2005؛ David, 2005)، في حين أظهرت دراسة زوسكوسكين وآخرون (Zukauskience et al., 2011) بأن الذكاء الانفعالي لم يساهم بشكل دال إحصائياً بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي. وأظهرت دراسة (الشناوي، 2005) عدم وجود تفاعل بين الجنس وأبعاد الذكاء الانفعالي في التأثير على استراتيجيات المواجهة ، كما أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على متوسطات درجات مكونات الذكاء الانفعالي، في حين كشفت نتائج دراسة زوسكوسكين وآخرون (Zukauskience et al., 2011) عن فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده الفرعية تعزى لصالح الإناث. في ضوء هذه التناقضات في نتائج الدراسات السابقة تبرز ضرورة ملحة في إجراء هذه الدراسة.

وأشارت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية (Bellamy & Gore, 2005)، Saini, Zukauskience et al.,2011; Ghanizadea & Hashemi, 2011; 2004). وكشفت نتائج الدراسة زوسكوسكين وآخرون (Zukauskience et al., 2011) أن الذكاء الانفعالي متنبؤ قوي لتقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى المراهقين. كما أظهرت دراسة سيني

(Saini, 2004) عن وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تناولت علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط من جهة والفاعلية الذاتية الأكاديمية من جهة أخرى، وهذا لم تقم به أي من الدراسات السابقة، كما وأنّ هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة في تناولها الفئة العمرية (13– 17) سنة، إذ تُعد هذه المرحلة من مراحل النمو الإنساني المهمة، فمرحلة المراهقة من المراحل الحرجة في حياة الطالب؛ لما يحدث فيها من تغيرات تجعل الطالب يقف حائراً أمامها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها مع إجراءات صدقها وثباتها، إضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة، والمنهجية المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض لكل منها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة اربد من طلبة الصف السابع وحتى الصف الأول ثانوي. والبالغ عددهم (497 طالباً وطالبةً) وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم بمنطقة اربد الأولى.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة (276) طالباً وطالبة (136 ذكوراً) و (140 إناثاً) من الطلبة المتفوقين، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الصف السابع والصف الثامن والصف التاسع والصف العاشر والصف الأول الثانوي من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز. تراوحت أعمارهم (13–17) سنة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمستوى الصفي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الصفي

أفراد العينة	الصف	العمر	ذكر	أنثى	المجموع
عينة الطلبة المتفوقين	الأول الثانوي	17 سنة	20	28	48
	العاشر	16 سنة	21	25	46
	التاسع	15 سنة	20	35	55
	الثامن	14 سنة	32	35	67
	السابع	13 سنة	22	38	60
مجموع عينة الطلبة المتفوقين			136	140	276

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال مقارنة درجات الذكاء الانفعالي على مقياس بار–أُون وباركير بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من الطلبة المتفوقين، بالإضافة إلى إيجاد علاقة ارتباطيه بين الأداء على مقياس بار–أُون وباركير للذكاء الانفعالي وكل من مقياس استراتيجيات المواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لعينة الطلبة المتفوقين حسب متغيري الجنس والمستوى الصفي.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس بار– أُون وباركير للذكاء الانفعالي

استخدمت الدراسة مقياس بار– أُون وباركير للذكاء الانفعالي (Bar-on & Parker, 2000)، الذي قامت الجندي (2006) بترجمته من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وباستخراج دلالات صدقه وثباته، وتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على (4) مقاييس فرعية للأبعاد التالية. (ملحق رقم 5):

1. مقياس الكفاءة الشخصية (Intrapersonal Scale) ويتألف من (6) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 5 ، 12 ، 19 ، 21، 28 ، 35

2. مقياس الكفاءة الاجتماعية (Interpersonal Scale) ويتألف من (12) فقرة أخذت الأرقام الآتية: 1 ، 3 ، 6 ، 9 ، 13 ، 16 ، 24 ، 27 ، 30 ، 34 ، 37 ، 40

3. مقياس إدارة الضغوط (Stress Management Scale) ويتألف من (12) فقرة أخذت الأرقام الآتية: 2 ، 4 ، 7 ، 10 ، 14 ، 18 ، 23 ، 26 ، 31 ، 33 ، 36 ، 39

4. مقياس التكيف (Adaptability Scale) ويتألف من (10) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 8 ، 11 ، 15 ، 17 ، 20 ، 22 ، 25 ، 29 ، 32 ، 38

بالإضافة إلى مقياس لتحديد مصداقية الطالب في اختيار الإجابات المناسبة له، ويدعى بمقياس العلامات المتضاربة وذلك من خلال طرح العلامة الأقل من العلامة الأكبر، وإذا كان مجموع العلامات المتضاربة أكثر من (10) علامات فهذا يعني أن النتيجة يجب أن توضح بحذر (أنه لم يكن هناك مصداقية في إجابات المفحوص) انظر ملحق رقم (6).

إجراءات تصحيح المقياس

يحتوي مقياس بار-أون على أربعة خيارات لكل فقرة، يختار منها الطالب/ الطالبة ما يناسبه من الخيارات وهي كالتالي: (1) نادراً جداً ما ينطبق علي، (2) نادراً ما ينطبق علي، (3) أحياناً ينطبق علي، (4) غالباً ما ينطبق علي. بحيث تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الانفعالي عند المفحوص، باستثناء الفقرات السلبية الآتية: (4)، (10)، (14)، (18)، (19)، (23)، (31)، (33)، (35)، (36)، (39) بحيث تصبح كالتالي: (4) نادرا جدا ما ينطبق علي، (3) نادرا ما ينطبق علي، (2) أحيانا ينطبق علي، (1) غالبا ما ينطبق علي. وبذلك تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الانفعالي عند المفحوص.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

تـم تقـسيم مـستوى الـذكاء الانفعـالي ككـل وفقـاً لمقيـاس بـار – أُون إلـى سـبعة مـستويات: المستوى الأول: منخفض بشكل متميز (70 فأقل)، والمستوى الثاني: منخفض جداً (70–79)، والمستوى الثالث: منخفض (80–89)، والمستوى الرابع: متوسط (90–109)، والمستوى الخامس: مرتفع (110–119)، والمستوى السادس:مرتفع جداً (120–129)، المستوى السابع: مرتفع بشكل متميز (130 فأكثر).

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى قامت الجندي (2006) بعرض فقرات المقياس على عدد من المختصين في اللغة الإنجليزية، ثم أعيدت ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قبل مختصين آخرين، وتمت مراجعة الترجمة العربية لفقرات المقياس في صورته الأولية في ضوء المطابقة بين الصياغة الأولى والثانية لترجمة الفقرات. ثُم عُرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من أساتذة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وجامعة البتراء، وطلب منهم الحكم على مدى ملائمة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وكذلك مدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي وضعت له. ونتيجة لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات (فقرة 4، 13، 18، 24)، وبقيت جميع الفقرات حسب البعد الذي تقيسه على ما هو عليه دون تغيير. وبهذا الإجراء بقي عدد الفقرات (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:

البعد الأول: الكفاية الاجتماعية (6) فقرات.

البعد الثاني: الكفاية الشخصية (12) فقرة.

البعد الثالث: التكيف (12) فقرة.

البعد الرابع: إدارة الضغوط (10) فقرات.

ثبات المقياس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منه كالآتي:

معامل الثبات بطريقة الإعادة

قامت الجندي (2006) باستخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث تم اختيار عينه مكونة من (60) طالبا وطالبة من مدارس الكلية العلمية الإسلامية، من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، وطبق عليهم المقياس للمرة الأولى، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد (15) يوما. وتم استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني. كم تم استخراج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.74 و 0.86) والجدول (2) يبين هذه المعاملات.

جدول (2)

معاملات ثبات مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي بطريقة إعادة التطبيق حسب البعد الذي يقيسه

البعد	الثبات بالإعادة	كرونباخ ألفا
الكفاية الاجتماعية	0.95	0.86
الكفاية الشخصية	0.84	0.74
التكيف	0.94	0.85
إدارة الضغوط	0.91	0.86
مجموع الأبعاد الأربعة الأولى	**0.95**	**0.85**

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس على ستة مختصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والقياس بجامعة اليرموك. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه. وقد أجمع المختصون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها، وتم طباعة المقياس بعد أن رتبت فقرات المقاييس الفرعية الأربعة لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الصدق البنائي لمقياس الذكاء الانفعالي

بغرض استخراج الصدق البنائي لمقياس الذكاء الانفعالي تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونه من (100) طالب وطالبة، في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول الثانوي) بواقع 10 طلاب ذكور في كل صف، و10 طالبات إناث في كل صف، من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمقياس	الدلالة الإحصائية
1	0.60	0.00	21	0.57	0.00
2	0.59	0.00	22	0.69	0.00
3	0.66	0.00	23	0.70	0.00
4	0.65	0.00	24	0.60	0.00
5	0.58	0.00	25	0.75	0.00
6	0.64	0.00	26	0.78	0.00
7	0.69	0.00	27	0.59	0.00
8	0.71	0.00	28	0.63	0.00
9	0.77	0.00	29	0.77	0.00
10	0.66	0.00	30	0.67	0.00
11	0.56	0.00	31	0.61	0.00
12	0.73	0.00	32	0.59	0.00
13	0.58	0.00	33	0.60	0.00
14	0.55	0.00	34	0.71	0.00
15	0.74	0.00	35	0.60	0.00
16	0.60	0.00	36	0.64	0.00
17	0.74	0.00	37	0.55	0.00
18	0.77	0.00	38	0.76	0.00
19	0.56	0.00	39	0.80	0.00
20	0.82	0.00	40	0.83	0.00

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.83−0.55) وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة.

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بغرض استخراج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي تم تطبيقه مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونه من (100) طالب وطالبة، في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول الثانوي) بواقع 10 طلاب في كل صف، و10 طالبات في كل صف، من خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معامل ارتباط بين التطبيقين لاستخراج معامل ثبات الإعادة ، كما تم استخراج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي

المقياس	ثبات كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
الذكاء الانفعالي	0.89	0.88

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يظهر من الجدول (6) أن معامل الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي بلغ (0.89) بينما بلغ معامل ثبات الإعادة (0.88)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

ثانياً: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

تم قياس استراتيجيات مواجهة الضغوط باستخدام مقياس مواجهة الضغوط للأطفال والمراهقين، المطور من قبل هامبل وبيترمان وديكو (Hampel, Peterman, & Dickow, 2001)، تألف المقياس من (36) فقرة موزعة بالتساوي على (9) أبعاد فرعية يمثل كل بعد منها استراتيجية يلجأ اليها الفرد في مواجهة الضغوط، وتكون الاستجابة على هذا المقياس وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث تمثل الدرجة (5) تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتمثل الدرجة (4) تنطبق بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (3) تنطبق بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (2) تنطبق بدرجة قليلة، وتمثل الدرجة (1) تنطبق بدرجة قليلة جداً. تم الإجابة على أساليب المواجهة لنوعين عامين من الضغوط وهما: مواقف الضغوط المتعلقة بالعلاقات البينشخصية كالصراع مع الأقران، ونشر

الإشاعات الحقودة (الخبيثة) من قبل الأقران، ومواقف الضغوط الأكاديمية مثل: (أخذ امتحان صعب جداً) أو التعامل مع وظائف بيئية كثيرة. يتألف المقياس من (9) استراتيجيات هي:

1. التقليل من شأن الموقف (Minimizing): يشير إلى قيام الفرد بخطوات فعّالة في محاوله منه للتقليل، أو محو الحدث الضاغط، ويتضمن قيام الفرد بأفعال مباشرةً نحو مصدر المشكلة، وزيادة جهود الفرد، وتنفيذ المواجهة خطوة خطوة مع محاولة مستمرة لزيادة، أو تعديل الجهد بغية الحل والتخلص من الحدث الضاغط. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية1: ، 2، 3، 4

2. صرف الانتباه / التسلية أو اللهو (Distaction\ Recreation): تشير إلى محاولة الفرد في تعامل مع المشكلة بأنها ليست بتلك الأهمية أو اللجوء إلى أنشطة مسلية؛ مثل: القيام بممارسة اللعبة معينة، بغية التقليل من الحدث الضاغط. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 5، 6، 7، 8

3. ضبط الموقف (Situation Control): يشير إلى محاولة الفرد السيطرة على انفعالاته ومشاعره، ولا يجعلها تتحكم في قراراته، ويفكر بحلول عقلانية للمشكلة. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 9، 10، 11، 12

4. التوجيه الذاتي الايجابي (Positive Self-instructions): يشير إلى محاولة الفرد في إيجاد معنى، وتفسير جديد للموقف مما يجعله يشعر بالثقة بالنفس وبالحياة من حوله. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 13، 14، 15، 16

5. الدعم الاجتماعي (Social Support): يشير إلى الجهود التي يقوم بها الفرد طلباً للنصيحة، والمساعدة، والفهم الجيد للموقف، والمساندة الأخلاقية من قبل أشخاص هامين في حياته. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 17، 18، 19، 20

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

6. التجنب السلبي (Passive avoidance): يتمثل بالانسحاب من المشكلة (الموقف الضاغط) حيث يسعى الفرد من خلاله إلى تجاهل خطورة الموقف أو إنكار ما حدث. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 21، 22، 23، 24

7. التأمل (الاجترار) (Rumination): يتمثل في محاولة الفرد بالابتعاد عن الآراء والانشطة الآخرى، والتركيز على المشكلة مع محاولة مستمرة لزيادة الجهد أكثر، والتركيز على التهديد الذي يواجهه. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 25، 26، 27، 28

8. القبول والاستسلام (Resignation): يتمثل في قبول الواقع ومعايشته والاعتراف بهِ، وتقبل الفرد للموقف الضاغط. وتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 29، 30، 31، 32

9. العدوان (Aggression): يشير إلى تعامل الفرد مع الموقف الضاغط بشكل عدائي كالاعتداء على الآخرين، أو الاعتداء على ممتلكات الآخرين. ويتألف من (4) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 33، 34، 35، 36

دلالات صدق وثبات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

تم استخدام مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط بعد ترجمته إلى اللغة العربية وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس على ستة مختصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والقياس بجامعة اليرموك. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه. وتم إعادة صياغة سبع فقرات بناء على آراء المحكمين، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها، ثم تم طباعة المقياس بعد أن رتبت فقرات المقاييس الفرعية التسعة لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الصدق البنائي لمقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط

بغرض استخراج الصدق البنائي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونه من 100 طالب وطالبة، في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول الثانوي) بواقع 10 طلاب ذكور في كل صف، و10 طالبات إناث في كل صف، من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الاستراتيجية التي تنتمي اليها، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

معاملات ارتباط فقرات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

إستراتيجية التقليل من شأن الموقف		إستراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي		إستراتيجية التأمل	
رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية	رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية	رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية
1	0.59	13	0.67	25	0.56
2	0.60	14	0.61	26	0.59
3	0.64	15	0.77	27	0.60
4	0.55	16	0.59	28	0.55
إستراتيجية صرف الانتباه		**إستراتيجية الدعم الاجتماعي**		**إستراتيجية القبول والاستسلام**	
رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية	رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية	رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية
5	0.56	17	0.58	29	0.69
6	0.59	18	0.55	30	0.70
7	0.60	19	0.74	31	0.60
8	0.78	20	0.78	32	0.63
إستراتيجية ضبط الموقف		**إستراتيجية التجنب السلبي**		**إستراتيجية العدوان**	
رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية	رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية	رقم الفقرة	الارتباط مع الإستراتيجية
9	0.64	21	0.71	33	0.80
10	0.69	22	0.61	34	0.83
11	0.71	23	0.60	35	0.75
12	0.56	24	0.57	36	0.80

يظهر من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين فقرات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط التي تنتمي اليها تراوحت بين (0.83-0.55)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

(0.05)، وأظهرت النتائج معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية التقليل من شأن الموقف والاستراتيجية التي تنتمي اليها تراوحت (0.55–0.64)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية صرف الانتباه والاستراتيجية التي تنتمي اليها (0.56–0.78)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية ضبط الموقف والاستراتيجية التي تنتمي إليها (0.56–0.71)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي والاستراتيجية التي تنتمي إليها (0.59–0.77)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية الدعم الاجتماعي والاستراتيجية التي تنتمي إليها (0.55–0.78)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية التجنب السلبي والاستراتيجية التي تنتمي إليها (0.57–0.71)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية التأمل والاستراتيجية التي تنتمي إليها (0.55–0.60)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية القبول والاستسلام والاستراتيجية التي تنتمي إليها (0.60–0.70)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استراتيجية العدوان والاستراتيجية التي تنتمي إليها (0.75–0.83). وهي معاملات قوية وتدل على قوة ارتباط عالية بين فقرات كل استراتيجية والمجموع العام لها.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

ثبات مقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط

بغرض استخراج ثبات مقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط تم تطبيقه مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونه من 100 طالب وطالبة، في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول الثانوي) بواقع 10 طلاب ذكور في كل صف، و10 طالبات إناث في كل صف، من خارج من عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين لاستخراج معامل ثبات الإعادة ، كما تم استخراج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

معاملات الثبات لمقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط

الإستراتيجية	ثبات كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
استراتيجية التقليل من شان الموقف	0.89	0.88
استراتيجية صرف الانتباه	0.78	0.82
استراتيجية ضبط الموقف	0.77	0.86
استراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي	0.82	0.85
استراتيجية الدعم الاجتماعي	0.81	0.78
استراتيجية التجنب السلبي	0.81	0.87
استراتيجية التأمل	0.76	0.80
استراتيجية القبول والاستسلام	0.83	0.79
استراتيجية العدوان	0.77	0.78

يظهر من الجدول (6) أن معامل الثبات لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط تراوحت بين (0.76−0.89)، أعلاها لاستراتيجية " التقليل من شان الموقف" جاءت بعدها استراتيجية "القبول والاستسلام" وأدناها لاستراتيجية " التأمل.

ويظهر من الجدول أن معاملات ثبات الإعادة لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط تراوحت بين (0.78−0.88)، أعلاها لاستراتيجية "التقليل من شان الموقف" جاءت بعدها

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

استراتيجية "التجنب السلبي" وأدناها للاستراتيجية "العدوان"، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بصورته الأولية

تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (أبو غزال، قيد النشر)، تكون المقياس من (34) فقرة، تتم الإجابة عنها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي. وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس على ستة مختصين في علم النفس التربوي والقياس في جامعة اليرموك، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرة، ومدى سلامة الصياغة اللغوية. (انظر ملحق رقم 8). وقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (كرونباخ الفا) بعد تطبيقه على (220) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وقد بلغ (0.90)، وهو مؤشر مقبول للثبات.

مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بصورته الحالية

تم استخدام نسخة مختصرة من مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (أبو غزال، قيد النشر) (انظر ملحق رقم 9). وتتم الإجابة عليها وفق لأسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث تمثل الدرجة (5) تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتمثل الدرجة (4) تنطبق بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (3) تنطبق بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (2) تنطبق بدرجة قليلة، وتمثل الدرجة (1) تنطبق بدرجة قليلة جداً.

صدق مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس على ستة مختصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والقياس بجامعة اليرموك. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرة، ومدى سلامة الصياغة اللغوية. ولم يكن لأي من المحكمين أي ملاحظات على المقياس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بغرض استخراج صدق مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية؛ تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونه من (100) طالب وطالبة، في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول الثانوي) بواقع 10 طلاب ذكور في كل صف، و10 طالبات إناث في كل صف، من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل	الدلالة الإحصائية
1	0.59	0.00
2	0.60	0.00
3	0.59	0.00
4	0.66	0.00
5	0.66	0.00
6	0.65	0.00
7	0.58	0.00
8	0.79	0.00
9	0.55	0.00
10	0.64	0.00
11	0.69	0.00
12	0.71	0.00
13	0.69	0.00
14	0.77	0.00
15	0.66	0.00
16	0.56	0.00

يظهر من الجدول (7) أن المعاملات ارتباط فقرات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية تراوحت بين (0.79−0.55).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

بغرض استخراج ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية؛ تم تطبيقه مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونه من 100 طالب وطالبة، في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول الثانوي) بواقع 10 طلاب ذكور في كل صف، و10 طالبات إناث في كل صف، من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين؛ لاستخراج معامل ثبات الإعادة ، كما تم استخراج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، جدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

معاملات الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

المقياس	ثبات كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	0.88	0.87

يظهر من الجدول (8) أن معامل الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بلغ (0.88) بينما بلغ معامل ثبات الإعادة (0.87)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفقاً للمراحل التالية:

1. بناء أداة الدراسة (مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط) وتحكيمها ثم الأخذ بآراء المحكمين والمختصين لتظهر الأداة بصورتها النهائية.
2. تم تقديم كتاب رسمي من جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد؛ للحصول على الموافقة الرسمية للتطبيق الميداني للدراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

3. تم زيارة المدرسة، وتوضيح لإدارتها طبيعة الدراسة، ومتطلبات تطبيق المقاييس، والمدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق.

4. تم اختيار عينة الطلبة المتفوقين بالطريقة الطبقية العشوائية من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، وعددها (276) موزعين على (136طالباً و140طالبةً) من الصف السابع والصف الثامن والصف التاسع والصف العاشر والصف الأول الثانوي، علماً بأن الطلبة الذكور عددهم في المدرسة أعلى من الإناث،إلا أن تجاوب الإناث على فقرات المقاييس كان أفضل من الذكور.

5. تم تعريف الطلبة بطبيعة البحث الذي تقوم به الباحثة، وشرحت فقرات كل مقياس من المقاييس المستخدمة في الدراسة، وأوضحت لهم أن المقاييس التي سيجري تطبيقها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأن درجاتهم على هذه المقاييس ستعامل بسرية تامة، وليس لها علاقة بتحصيلهم الدراسي؛ وذلك كي يتحرر الطلبة من الضغوط النفسية التي تصاحب الاختبارات ذات العلاقة بتحصيلهم الدراسي.

6. تم تطبيق المقاييس بصورة جمعية داخل فصول الدراسة، وقد تراوح عدد الطلبة في كل جلسة التطبيق ما بين 20 –25 طالباً وطالبة.

7. تم تصحيح المقاييس وفقاً لمعايير التصحيح المقررة لكل مقياس.

8. تم التوصل إلى نتائج الدراسة بعد الإجابة على أسئلة الدراسة.

9. تم تقديم التوصيات بناء على نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة.

أ. المستوى الصفي (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول الثانوي).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ب. النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، أنثى).

2. المتغيرات التابعة.

أ. الذكاء الانفعالي.

ب. استراتيجيات مواجهة الضغوط.

ج. الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

تحليل البيانات

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي 2-Way MANOVA؛ للكشف عن الفروق على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وتحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق على الأداء الكلي لمقياس الذكاء الانفعالي، وذلك بهدف الإجابة عن السؤال الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث والخامس؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، أما بالنسبة للسؤال الرابع والسادس؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والفشرية-Z.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، والتي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، سيتم عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة كما يلي :

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا، والمتوسط الحسابي لفقرات كل مجال، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً

الرقم	المجال	متوسط الفقرة	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		النسبة المئوية%
1	**الكفاءة الشخصية**	2.55	0.59	6	15.31	3.52		0.64
2	**الكفاءة الاجتماعية**	3.38	0.42	12	40.57	5.09		0.85
3	**إدارة الضغوط**	2.74	0.43	12	32.84	5.19		0.68
4	**التكيف**	3.31	0.47	10	33.05	4.73		0.83
	المقياس ككل	**2.98**	**0.29**	**40**	**121.77**	**11.82**	**مرتفع جدا**	**0.76**

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً تراوحت بين (2.55-3.38)، وكان أبرزها لمجال: " الكفاءة الاجتماعية" بنسبة مئوية (85%)، ثم جاء مجال: "التكيف" بنسبة مئوية (83%)، ثم جاء مجال "إدارة الضغوط"

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بنسبة مئوية (68%)، ثم جاء مجال "الكفاءة الشخصية" بنسبة مئوية (64%)، كما بلغ المتوسط العام للمقياس ككل (الذكاء الانفعالي) لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً (2.98) وبنسبة مئوية (76%) وبدرجة مرتفعة.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً باختلاف النوع الاجتماعي والمستوى الصفي؟".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف، والجدول (10) يوضح ذلك

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والصف

النوع الاجتماعي	الصف		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	إدارة الضغوط	التكيف
ذكر	السابع	المتوسط الحسابي	15.32	40.76	32.79	34.82
		الانحراف المعياري	4.16	6.75	7.03	5.40
أنثى		المتوسط الحسابي	15.15	41.35	31.12	34.46
		الانحراف المعياري	3.56	4.36	4.49	4.00
ذكر	الثامن	المتوسط الحسابي	16.48	40.70	33.33	33.88
		الانحراف المعياري	2.92	4.51	5.70	3.62
أنثى		المتوسط الحسابي	15.63	40.74	33.41	32.56
		الانحراف المعياري	3.12	5.39	4.10	4.29
ذكر	التاسع	المتوسط الحسابي	15.50	41.11	33.17	34.44
		الانحراف المعياري	3.76	3.39	3.07	4.19
أنثى		المتوسط الحسابي	15.32	41.38	34.51	33.38
		الانحراف المعياري	4.10	3.65	4.63	3.84
ذكر	العاشر	المتوسط الحسابي	15.88	38.20	34.24	29.84
		الانحراف المعياري	2.67	5.73	4.27	5.22
أنثى		المتوسط الحسابي	14.67	40.43	32.86	31.52
		الانحراف المعياري	3.02	4.66	5.56	4.53
ذكر	الأول ثانوي	المتوسط الحسابي	15.21	40.26	32.53	32.68
		الانحراف المعياري	3.95	5.40	5.78	5.01
أنثى		المتوسط الحسابي	13.45	40.24	29.90	31.90
		الانحراف المعياري	3.19	5.89	4.16	5.60

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يظهر من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لمجال الكفاءة الشخصية تراوحت بين (13.45-16.48)، كان أبرزها للذكور في الصف الثامن وبلغت (16.48) وأدناها كان للإناث في الصف الأول الثانوي بمتوسط حسابي بلغ (13.45)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجال الكفاءة الاجتماعية بين (41.38- 38.20)، كان أبرزها للإناث في الصف التاسع وبلغت (41.38) وأدناها كان للذكور في الصف العاشر بمتوسط حسابي بلغ (38.20)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجال إدارة الضغوط بين (29.90-34.51) كان أبرزها للإناث في الصف التاسع وبلغت (34.51) وأدناها كان للإناث في الأول الثانوي بمتوسط حسابي بلغ (29.90)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجال التكيف (29.84- 34.82)، كان أبرزها للذكور في الصف السابع وبلغت (34.82) وأدناها كان للذكور في الصف العاشر بمتوسط حسابي بلغ (29.84).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً ككل وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والمستوى الصفي، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي الكلي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والصف

الصف/ النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	الصف العاشر	الصف أول ثانوي	المجموع
الذكور	المتوسط الحسابي	123.71	123.55	124.22	118.16	120.68	122.53
	والانحراف المعياري	17.27	11.05	7.72	11.98	11.15	12.74
الإناث	المتوسط الحسابي	122.08	122.33	124.59	119.48	115.48	121.04
	والانحراف المعياري	11.53	11.41	7.64	11.56	11.02	10.85

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الصف/ النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	الصف العاشر	الصف أول ثانوي	المجموع
المجموع الكلي	المتوسط الحسابي	123.00	123.55	124.47	118.76	117.54	121.77
	والانحراف المعياري	14.96	11.05	7.59	11.68	11.25	11.82

- الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي (160).

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف تراوحت بين (118.16–124.59)، وكان أبرز متوسط حسابي بالنسبة للذكور لدى طلبة (الصف التاسع) حيث بلغ المتوسط الحسابي (124.59)، وبالنسبة للإناث كان ابرز متوسط حسابي للصف (التاسع) أيضا حيث بلغ المتوسط الحسابي (124.59).

ولمعرفة الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2– Way ANOVA)، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (2– Way ANOVA) على مقياس الذكاء الانفعالي وفقاً للمتغيري (النوع الاجتماعي، الصف) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الصف	1969.28	4	492.32	3.63	0.01
النوع الاجتماع	143.14	1	143.14	1.06	0.30
النوع الاجتماعي& الصف	295.17	4	73.79	0.54	0.70
الخطأ	36030.25	266	135.45		
المجموع المصحح	38448.62	275			

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يظهر من الجدول (12) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (f) (3.63) وبدلالة إحصائية (0.01) وللتعرف على مواقع الفروق تم تطبيق اختبار ستويدنت نيومان كولز (Student-Newman-Keuls)، والجدول (12) يوضح ذلك.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة (f) (1.06)، وبدلالة إحصائية (0.30).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وفقاً للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والصف حيث بلغت قيمة (f) (0.54)، وبدلالة إحصائية (0.70).

جدول (13)

نتائج اختبار ستويدنت نيومان كولز (Student–Newman–Keuls) للكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف

الفئة	المتوسط الحسابي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
السابع	123.00	–	0.55-	−1.47	4.24	*5.46
الثامن	123.55		–	−0.92	4.79	*6.01
التاسع	124.47			–	5.71	*6.93
العاشر	118.76				–	1.22
الأول ثانوي	117.54					–

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول (13) ما يلي:

-أن مواقع الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف كانت بين طلبة الصف (الأول الثانوي) وكل من طلبة الصفوف (السابع والثامن والتاسع) ولصالح الصفوف الثلاثة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للصف (الأول الثانوي) (117.54)، بينما بلغت المتوسطات الحسابية للصفوف (السابع) (123.00) و(الثامن) (123.55) و(التاسع) (124.47)، ولم تظهر فروق على باقي الصفوف. عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المتفوقين أكاديمياً؟".

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخراج معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المتفوقين أكاديمياً (Correlation coefficient)، والجدول (14) يوضح ذلك

جدول (14)

معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً

استراتيجيات مواجهة الضغوط	الذكاء الانفعالي	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التقليل من شأن الموقف	0.21	0.00
صرف الانتباه	0.22	0.00
ضبط الموقف	0.40	0.00
التوجيه الذاتي الايجابي	0.42	0.00
الدعم الاجتماعي	0.19	0.00
التجنب السلبي	0.12	0.04
التأمل	0.23	0.00
القبول والاستسلام	0.05−	0.40
العدوان	0.04	0.48

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يظهر من الجدول (14) ما يلي:

- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية التقليل من شأن الموقف بلغ (0.21) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$0.05). مما يدل على وجود ارتباط موجب بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية التقليل من شأن الموقف.
- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية صرف الانتباه بلغ (0.22) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$0.05) ، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين مستوى الذكاء الانفعالي واتراتيجية صرف الانتباه.
- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية ضبط الموقف بلغ (0.40) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$0.05) ، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية ضبط الموقف.
- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية التوجيه الذاتي الايجابي بلغ (0.42) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$0.05) ، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية التوجيه الذاتي الايجابي.
- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية الدعم الاجتماعي بلغ (0.19) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$0.05) ، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية الدعم الاجتماعي.
- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية التجنب السلبي بلغ (0.12) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$0.05) ، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين مستوى الذكاء الانفعالي وإستراتيجية التجنب السلبي.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية التأمل بلغ (0.23) وهي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) ، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية التأمل.
- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية القبول والاستسلام بلغ (0.05-) وهي علاقة سالبة وغير دالة إحصائياً، مما يدل على وجود ارتباط عكسي بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية القبول والاستسلام.
- أن معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجية العدوان بلغ (0.04) وهي علاقة ضعيفة ولكن موجبة، وهي غير دالة إحصائياً.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "السؤال الرابع: هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً باختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي؟".

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف، واستخراج قيم (Z) الفشرية بين معاملات الارتباط للمستويات لكل متغير على حدا، عن طريق المعادلة التالية:

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sqrt{\frac{1}{(n_1 - 3)} + \frac{1}{(n_2 - 3)}}}$$

حيث أن:

n1, n2: حجم كل من العينتين الأولى والثانية.

Z1: العلامة الفشرية المقابلة لمعامل الارتباط في العينة الأولى.

Z2: العلامة الفشرية المقابلة لمعامل الارتباط في العينة الثانية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والجداول (14–15–16) توضح معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف وقيم (Z) الفشرية المحسوبة:

جدول (15)

معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير		معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا								
النوع الاجتماعي	معامل الارتباط والدلالة الإحصائية	التقليل من شان الموقف	صرف الانتباه	ضبط الموقف	التوجيه الذاتي الايجابي	الدعم الاجتماعي	التجنب السلبي	التأمل	القبول والاستسلام	العدوان
الذكور	معامل الارتباط	0.21	0.21	0.43	0.41	0.24	0.15	0.16	0.01-	0.034
	الدلالة الإحصائية	0.011	0.011	0.00	0.00	0.004	0.074	0.057	0.822	0.693
الإناث	معامل الارتباط	0.20	0.22	0.37	0.43	0.14	0.09	0.29	0.08-	0.051
	الدلالة الإحصائية	0.017	0.008	0.00	0.00	0.090	0.254	0.00	0.303	0.552

*معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

**معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$).

يظهر من الجدول (15) ما يلي:

- أن أبرز معامل ارتباط لدى الذكور كان لاستراتيجية ضبط الموقف حيث بلغ معامل الارتباط (0.43) وجاء بعده معامل استراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي حيث بلغ (0.41) بينما بلغ أدنى معامل ارتباط لدى الذكور لاستراتيجية العدوان (0.034)، وكانت معاملات الارتباط موجبة لجميع الاستراتيجيات ما عدا استراتيجية (القبول والاستسلام) جاءت سالبة حيث بلغ معامل الارتباط (0.01−).
- أن أبرز معامل ارتباط لدى الإناث كان لاستراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي حيث بلغ معامل الارتباط (0.43) وجاء بعده معامل استراتيجية ضبط الموقف حيث بلغ (0.37)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بينما بلغ أدنى معامل ارتباط لدى الإناث لاستراتيجية العدوان (0.051)، وكانت معاملات الارتباط موجبة لجميع الاستراتيجيات ما عدا استراتيجية (القبول واستسلام) أيضاً جاءت سالبة حيث بلغ معامل الارتباط (0.08−).

جدول (16)

معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغير الصف

المتغير	معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط المتفوقين أكاديميا									
الصف	معامل الارتباط والدلالة الإحصائية	التقليل من شان الموقف	صرف الانتباه	ضبط الموقف	التوجيه الذاتي الايجابي	الدعم الاجتماعي	التجنب السلبي	التأمل	القبول والاستسلام	العدوان
السابع	معامل الارتباط	0.371	0.306	0.513	0.535	0.369	0.279	0.380	0.042-	0.032-
	الدلالة الإحصائية	0.004	0.017	0.000	0.000	0.004	0.031	0.003	0.752	0.809
الثامن	معامل الارتباط	0.26	0.25	0.43	0.33	0.23	0.035	0.251	0.018	0.180
	الدلالة الإحصائية	0.031	0.035	0.00	0.005	0.052	0.779	0.040	0.886	0.145
التاسع	معامل الارتباط	0.132	0.163	0.285	0.283	0.033-	0.183	0.017	0.032-	0.049
	الدلالة الإحصائية	0.337	0.235	0.035	0.036	0.812	0.182	0.904	0.819	0.722
العاشر	معامل الارتباط	0.074-	0.192	0.243	0.340	0.234	0.020-	0.055	0.164-	0.039-
	الدلالة الإحصائية	0.625	0.201	0.103	0.021	0.117	0.893	0.715	0.275	0.799
الأول ثانوي	معامل الارتباط	0.139	0.052	0.354	0.504	0.029	0.130	0.113	0.271-	0.020
	الدلالة الإحصائية	0.345	0.726	0.014	0.000	0.847	0.379	0.446	0.063	0.895

*معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

**معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يظهر من الجدول (16) ما يلي: أن أبرز معامل ارتباط كان لاستراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي للصف السابع حيث بلغ معامل الارتباط (0.535) وجاء بعده معامل استراتيجية ضبط الموقف حيث بلغ (0.513) أيضاً للصف السابع، وجاء بعده معامل استراتيجية ضبط الموقف

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

للصف الأول الثانوي حيث بلغ (0.504)، بينما بلغ أدنى معامل ارتباط لاستراتيجية القبول والاستسلام للصف الأول ثانوي أيضاً(0.271−).

جدول (17)

قيم Z الفشرية للكشف عن الفروق في معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي والاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

الإستراتجية	النوع الاجتماعي	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	قيمة Z الفشرية	قيمة Z المحسوبة
التقليل من شان الموقف	الذكور	0.21	0.020	0.00
	الإناث	0.20	0.020	
صرف الانتباه	الذكور	0.21	0.020	0.00
	الإناث	0.22	0.020	
ضبط الموقف	الذكور	0.43	0.045	0.35
	الإناث	0.37	0.040	
التوجيه الذاتي الإيجابي	الذكور	0.41	0.040	−0.35
	الإناث	0.43	0.045	
الدعم الاجتماعي	الذكور	0.24	0.025	0.07
	الإناث	0.14	0.015	
التجنب السلبي	الذكور	0.15	0.015	0.003
	الإناث	0.09	0.010	
التأمل	الذكور	0.16	0.015	0.10
	الإناث	0.29	0.030	
القبول والاستسلام	الذكور	0.01−	−0.010	0.00
	الإناث	0.08−	−0.010	
العدوان	الذكور	0.034	0.035	0.14
	الإناث	0.051	0.015	

*معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥0.05).

**معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥0.01).

***قيمة (Z) المعيارية (1.96).

يظهر من الجدول (17) أنه لا تختلف قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومجالات استراتيجيات مواجهة الضغوط وفقاً لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) المعيارية (1.96).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (18)

قيم Z الفشرية للكشف عن الفروق في معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي والاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفقاً لمتغير الصف

الاستراتيجية	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	قيمة Z المحسوبة				
			السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
التقليل من شان الموقف	السابع	0.371	–	0.11	0.13	0.23	0.19
	الثامن	0.26		–	0.05	0.11	0.07
	التاسع	0.132			–	0.35	0.00
	العاشر	0.074-				–	0.25
	الأول ثانوي	0.139					–
	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
استراتيجية صرف الانتباه	السابع	0.306	–	0.38	0.08	0.01	0.19
	الثامن	0.25		–	0.05	0.15	0.15
	التاسع	0.163			–	−0.35	0.07
	العاشر	0.192				–	0.07
	الأول ثانوي	0.052					–
	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
استراتيجية ضبط الموقف	السابع	0.513	–	0.38	0.11	0.19	0.11
	الثامن	0.43		–	0.08	0.15	0.07
	التاسع	0.285			–	0.35	−0.35
	العاشر	0.243				–	−0.05
	الأول ثانوي	0.354					–
	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
استراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي	السابع	0.535	–	0.15	0.13	0.12	0.38
	الثامن	0.33		–	0.27	0.00	−0.11
	التاسع	0.283			–	−0.35	−0.14
	العاشر	0.340				–	−0.07
	الأول ثانوي	0.504					–
	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
استراتيجية الدعم الاجتماعي	السابع	0.369	–	0.07	0.16	0.07	0.23
	الثامن	0.23		–	0.11	0.00	0.15
	التاسع	0.033-			–	−0.11	0.00
	العاشر	0.234				–	0.1
	الأول ثانوي	0.029					–
استراتيجية التجنب السلبي	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
	السابع	0.279	–	0.19	0.05	0.11	0.19
	الثامن	0.035		–	−0.15	−0.07	0.00
	التاسع	0.183			–	0.35	0.10
	العاشر	0.130				–	−0.5
	الأول ثانوي	0.020-					–

	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
استراتيجية التأمل	السابع	0.113	–	0.11	0.27	0.38	−0.23
	الثامن	0.251		–	0.11	0.15	0.11
	التاسع	0.017			–	0.00	−0.25
	العاشر	0.055				–	−0.17
	الأول ثانوي	0.380					–

	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
استراتيجية القبول والاستسلام	السابع	0.042-	–	0.00	0.00	0.07	−0.19
	الثامن	0.018		–	0.00	0.07	−0.19
	التاسع	0.032-			–	0.07	0.17
	العاشر	0.164-				–	−0.07
	الأول ثانوي	0.271-					–

	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
استراتيجية العدوان	السابع	0.032-	–	0.11	0.00	0.00	0.00
	الثامن	0.180		–	0.08	0.07	0.07
	التاسع	0.049			–	0.00	0.00
	العاشر	0.020				–	0.00
	الأول ثانوي	0.039-					–

*معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

**معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$).

***قيمة (Z) المعيارية (1.96).

يظهر من الجدول (18) عدم اختلاف قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومجالات استراتيجيات مواجهة الضغوط (استراتيجية التقليل من شأن الموقف، واستراتيجية صرف الانتباه، واستراتيجية التوجيه الذاتي الإيجابي، واستراتيجية ضبط الموقف ، واستراتيجية الدعم الاجتماعي، واستراتيجية التجنب السلبي، واستراتيجية التأمل، واستراتيجية القبول والاستسلام، واستراتيجية العدوان) تبعاً لمتغير الصف، حيث كانت قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) المعيارية (1.96).

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: "السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً؟".

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ومعامل الارتباط بينهما Correlation (coefficient)، والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ومعامل الارتباط بينهما (Correlation coefficient)

المتغير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	معامل الارتباط	الدلالة
الذكاء الانفعالي	121.77	11.82	0.540	0.000
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	4.12	0.69		

يظهر من الجدول (19) أن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية بلغ (0.540) وهي علاقة موجبة ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: "السؤال السادس: هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ومستواه الصفي؟".

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياًوفقاً لمتغيري الجنس والصف،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

واستخراج قيم (Z) بين معاملات الارتباط للمستويات لكل متغير على حدا، عن طريق المعادلة التالية:

حيث أن:

n1, n2: حجم كل من العينتين الأولى والثانية.

Z1: العلامة الفشرية المقابلة لمعامل الارتباط في العينة الأولى.

Z2: العلامة الفشرية المقابلة لمعامل الارتباط في العينة الثانية.

والجدولين (19–20) يوضح معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغيري الجنس والصف وقيم (Z) الفشرية والمحسوبة:

جدول (20)

قيم Z الفشرية للكشف عن الفروق في معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	قيمة Z لمعاملات الارتباط	قيمة Z الفشرية
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	الذكور	0.603	0.060	0.10
	الإناث	0.46	0.045	

يظهر من الجدول (20) عدم اختلاف قوة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) المعيارية (1.96).

جدول (21)

قيم Z الفشرية للكشف عن الفروق في معاملات الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين وفقاً لمتغير الصف

المتغير	الصف	معامل الارتباط مع الذكاء الانفعالي	قيمة Z المحسوبة				
			السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	السابع	0.73	–	0.30	0.25	0.11	0.15
	الثامن	0.33		–	0.27	−0.19	0.14
	التاسع	0.27			–	−0.21	−0.17
	العاشر	0.59				–	−0.25
	الأول ثانوي	0.54					–

© Arabic Digital Library Yarmouk University

يظهر من الجدول (21) عدم اختلاف قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الصفي، حيث لم تصل قيمة (Z) المحسوبة الى مستوى القيمة المعيارية (1.96).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ومستواه الصفي. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي من جهة، واستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين من جهة أخرى.

أولاً: مناقشة نتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع جداً من الذكاء الانفعالي، وذلك كما اتضح من مستوى أدائهم على الاختبار الكلي؛ وأن هذه النتيجة تدلل على الصلة الوثيقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام. وهذا يبدو منطقياً إذ أن من معايير اختيار الطلبة المتفوقين اختبار القدرات العقلية الذي تجريه الوزارة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المللي (2010) ودراسة باركير وآخرون (Parker et al., 2004) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والقدرات المعرفية. كما أن الشخص ذا الذكاء الانفعالي أكثر اتزاناً وضبطاً لانفعالاته، ويستخدم انفعالاته ليحسن عمليات التفكير لديه مما ينعكس ايجابياً على تحصيله الدراسي (Mayer & Salovey, 1997).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنماط التنشئة الاجتماعية التي تمارس معهم، إذ تعد أنماط التنشئة الاجتماعية من أقوى العوامل المؤثرة في تنمية الذكاء الانفعالي، حيث أكد جولمان (Goleman, 1995) أن أسلوب الوالدين في معاملة أطفالهم سواءً كان بنظام يتسم بالقسوة، أم بتفهم متعاطف، أم بعدم اكتراث، أم بمشاعر دافئة، يترتب على هذا الاسلوب أو ذاك نتائج عميقة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

باقية الأثر في حياة الطفل الانفعالية، فالطفل الذي يعيش في كنف الوالدين أذكياء انفعالياً يستفيد فائدة عظيمة؛ لأن أسلوب تبادل المشاعر بين الوالدين فيما بينهم بالإضافة إلى تعاملها المباشر مع الطفل يقدمان لأطفالهما دروساً عميقة اعتماداً على توافقهم مع عمليات التبادل الانفعالي في الأسرة. كل هذه الاسباب قد يكون لها أثر واضح في امتلاك الطلبة المتفوقين مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي. ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لاجراء دراسات تبحث في دور العوامل الاسرية في الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين.

ويمكن تفسير بلوغ بُعد الكفاءة الاجتماعية أعلى متوسط حسابي على أبعاد الذكاء الانفعالي، بأن بُعد الكفاءة الاجتماعية يعتبر من مكونات المهارات الاجتماعية، والذي يتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وبناء الروابط، والتعاون، والعمل الجماعي تعد صميم اهتمامات الذكاء الاجتماعي (Graves, 2000). حيث يعتبر الذكاء الاجتماعي ايضاً أحد أنواع الذكاءات المتعددة حسب نظرية جاردنز. وتنسجم هذه العلاقة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين مهارات الذكاء الاجتماعي ومهارات الذكاء الانفعالي. وبأن الطلبة المتفوقين لديهم قدرة اجتماعية ليحيطوا أنفسهم بعلاقات اجتماعية دائمة ويتميزون بدقة عالية تمكنهم من إدراك انفعالاتهم الخاصة والاستجابة لها، والتعبير عنها للآخرين، وتقدير الاستجابات لدى الآخرين، واختيار سلوكيات متوافقة اجتماعياً عند الاستجابة لها من أجل تفاعل اجتماعي متوافق، وعلاقات شخصية ناجحة (Mayer, 2001).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير المستوى الصفي في الصفوف (السابع والثامن والتاسع)؛ بأن الطلبة المتفوقين في العمر (13 – 15) سنة ربما لأنهم ما يزالون في مرحلة انتقالية ويسعون للتكيف مع البيئة المدرسية الجديدة من

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

حيث المدرسين والأساليب التدريس والأقران. ومن الطبيعي أن يكونوا أكثر حرصاً للبقاء هادئين، وغير مندفعين لاكتشاف البيئة التربوية والاجتماعية التي لم يألفوها في مدارسهم سابقاً. ولم يتعرضوا بعد لمستوى الضغوط التي يتعرض لها الطلبة الصف العاشر والطلبة الصف الأول الثانوي، كلما اقتربوا من السنة الأخيرة (الصف الثاني الثانوي / التوجهي)، من حيث توقعات الأهل والمعلمين والرفاق بالنسبة للتفوق في الثانوية العامة.

وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة المتفوقين من ذكور والإناث الذين يتشاركون ويتفاعلون في بيئة واحدة داخل مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، وتمتع كل من الذكور والإناث بقدرات عالية، وإلى المحاولات التي يبذلها كلا الطرفين من الذكور والإناث إلى الرغبة بالتحدي وإثبات الذات، فالضغوط المدرسية والامتحانات من جهة، وتوقعات الأهل والمعلمين والأقران لكلا الجنسين تكون متشابهة، بالإضافة إلى طبيعة المرحلة العمرية نفسها، فليس من السهل أن يظهر التمايز بين الجنسين بشكل واضح، إضافة إلى وجود مرشدين ومعلمين يمتلكون القدرة على منح الطلبة التشجيع والثقة بقدراتهم. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المللي (2010) ودراسة الشناوي (2005) ودراسة الجندي (2006)، من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات الضبط الانفعالي ترتبط إيجابياً مع إدراك الضغوط النفسية وعلى أنها أقل تهديداً وسلبياً مع التدبر السلبي كحالة وسمة، وإيجابياً مع التدبر كسمة (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002). كما أن الذكاء الانفعالي على درجة

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

بالغة الاهمية للأطفال والمراهقين من أجل النجاح في الحياة والمحافظة على العلاقات الجيدة مع العائلة والرفاق، فإذا لم يكن الأطفال والمراهقين واعين ومدركين لانفعالاتهم؛ فسوف يجدون صعوبة في صنع قرارات منطقية وضبط انفعالاتهم الاندفاعية. ولكن عندما يتعلم الأطفال والمراهقين كيف يصنفون مشاعرهم وانفعالاتهم، ويستجيبون بعدم اندفاعية للضغوط، ويتواصلون مع الآخرين، فهم عندئذٍ يمتلكون فرصة للاستجابة للمواقف الاجتماعية الصعبة بطرق سليمة ومنطقية، ويتجنبون القرارات التي تؤدي إلى نتائج غير سليمة (Elias & Weissberg, 2000)، وهذا بالطبع قد يزيد من احتمالات تبنيهم لاستراتيجيات إيجابية في مواجهة الضغوط.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي واستخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط، فقد أظهر الطلبة العديد من الاستراتيجيات خلال تعاملهم مع المواقف الضاغطة، ويمكن تفسير ذلك بأنها تتفق مع السمات وخصائص الطلبة المتفوقين؛ فالأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي أكثر نجاحاً في تأسيس علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي. لذلك يلعب الذكاء الانفعالي دوراً حيوياً في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية سيكون أقدر على النجاح في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين وطلب الدعم الاجتماعي من الاشخاص هامين في حياته. واللجوء الطلبة للاستخدام استراتيجية التقليل من شأن الموقف يشير إلى أن الذكي انفعالياً أكثر وعي بانفعالاته السلبية، فهو قادر على ضبط انفعالاته. ولا يسمح لها بالتأثير السلبي على تفكيره وسلوكه، كما أن مرتفعي الثقة بالنفس يكونون أكثر استخداماً لاستراتيجيات المواجهة النشطة نحو المشكلة. كما أن طبيعة المشكلة تلعب دوراً في توجيه أو تحديد أسلوب التعامل مع الموقف الضاغط، مما يشير إلى أن الطالب يسعى إلى تفسير الموقف الضاغط في إطار إيجابي. وقد يعود ذلك إلى أن من خصائص الطلبة المتفوقين الثقة بالنفس التي تساعدهم على الانطلاق نحو

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الإنجاز دون خوف أو تردد. فهم قادرون على إدراك الموقف الضاغط وتفسيره في إطار إيجابي وفق الثقافة المحلية أكثر من الطلية الغير المتفوقين. كما أن اللجوء الطلبة إلى التجنب السلبي من المواقف الضاغطة هو حالة طبيعية لعدم معرفة الطلبة بالعوائق التي تتبع خطورة الموقف، وهذا الأمر قد يدفعهم إلى التأمل من أجل التركيز على المشكلة، لذلك كانت استراتيجية حل المشكلات (ضبط الموقف) واردة في حياة الطلبة، لانه يحتاج إلى أن يثبت وجوده كشخص متميز في بيئة الكل يرى نفسه متميزاً على غيره، وهذا الأمر يدفع الطالب إلى مواجهة الواقع أخذين بعين الاعتبار طبيعة المشكلة لما لها دور في تحديد استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة.

وقد اتفقت نتائج الدارسة مع دراسة الشناوي (2005) التي أظهرت نتائجها وجود ارتباطات إيجابية دالة بين أبعاد الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الفعالة، وارتباط سالب مع الاستراتيجيات المواجهة غير فعالة. كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الحسن (2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تشير إلى أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع هم أكثر استخداماً لاستراتيجيات مواجهة الضغوط من ذوي الذكاء المنخفض. كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة ديفيد (Divid, 2005) التي أسفرت عن أن تأثير المشاعر الداخلية تعدُّ من العوامل التي تعود للذكاء الانفعالي والذي أدى إلى خفض الضغوط النفسية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمستوى الصفي. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عريبات، والخرابشة، 2007) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين في استخدام استراتيجية مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والمستوى الصفي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وهذا ينسجم مع نظرية باندورا (Bandura, 1977)، إذ أشارت إلى أن من العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية هي الحالة الانفعالية ولذا يبدو منطقياً أن الطالب الذكي انفعالياً أكثر قدرة على ضبط انفعالاته وأكثر استقراراً انفعالياً مما سينعكس ايجابياً على ارتفاع الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البلامي وجروي وستيرجين (Bellamy, Gore & Sturgis, 2005) ودراسة الهاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizaden, 2011) ودراسة الزبيدي (2011) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال سادساً

لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الصفي، وقد اتفقت نتائج الدرسة الحالية مع دراسة زوسكوسكين وآخرون (Zukauskience et al., 2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جنسية في مستوى الفاعلية الذاتية، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سيني (Saini, 2004) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصى الباحثة بما يلي:

1. تحسين ودعم الذكاء الانفعالي للطلبة في جميع المستويات العلمية لما له من تأثير في اختيار استراتيجيات مواجهة الفعالة (التكيفية).

2. إجراء مزيد من الدراسات تبحث في العلاقة بين مكونات الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينات مختلفة من الطلبة.

3. تصميم برامج إرشادية تشمل على بعض مكونات الذكاء الانفعالي واعتماده كأحد معايير اختيار الطلبة المتفوقين في المدارس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو غزال، معاوية. (قيد نشر). *طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي*. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات.

إيزنك، هانز وكامن، ليون. (1983). *الذكاء: طبيعته، تشكيله، وعواقبه الاجتماعية*.(عمر حسن الشيخ، مترجم). عمان: دار الفرقان.

جروان، فتحي. (2012). *الموهبة والتفوق والإبداع*. دار الفكر، عمان: الأردن.

الجندي، غادة. (2006). *الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان.

جولمان. (2008). *الذكاء العاطفي*. مكتبة جرير للترجمة والطباعة والنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

الحسن، أنعام. (2013). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الرفاتي، عبد الرحمن. (2012). *الذكاء الانفعالي النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي*. دار المأمون للنشر والتوزيع: عمان.

الروسان، فاروق. (2013). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة* دار الفكر، عمان: الأردن.

الزبيدي، هيثم. (2011). *فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، جامعة ديالى، كلية التربية الأصمعي، العراق.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الشناوي، حسن، وإبراهيم، أمنية. (2005). *الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-أُون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة*. دراسات نفسية، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، 99-161.

عربيات، أحمد، وعمر، خرابشة. (2007). *الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين واستراتيجيات التعامل معها*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية، دمشق، 5، 2.

العويضة، سلطان. (2002). *الارشاد النفسي والموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل*. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العيتي، ياسر. (2003). *الذكاء العاطفي*. دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.

غانم، فداء. (2011). *تجربة وزارة التربية والتعليم في رعاية الموهوبين والمتفوقين*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

القحطاني، عبد الرحمن. (2008). *دراسة مقارنة بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بدولة قطر*. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية للإرشاد النفسي.

المللي، سهاد. (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين(دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)*. مجلة جامعة دمشق، 26 ،3 .

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alumran, J & Punamaki, R. (2008). Relationship Between Gender, Age,Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles inBahrain Adolescents. Individual Differences Research, 6 (2), 104-116.

Banadura, A., .(1982) Microaralysis of action and fear arousal as a function of differential Levels of Perceived self- efficacy. journalof personality and social psychology , 43(1) , 5-21.

Bandura, A., .(1977): *Self Efficacy: Toward aUnifying Theory of Behavioral Change*, Journal of Psychological Review, V84, pp.193-194.

Bandura, A., .(1983): Microanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels of Perceived Self Efficacy, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.43, No.1.

Bangel, N. (2010). *Preserves Teachers perceptions and Experiences in a Gifted education Training Model***.** *Gifted Child Quarterly* V53 n3 p209-221.

Bar- on, R .(1997). *The Bar- on model of emotional- social intelligence (ESI). Psicothema, 18*, 13-25. Retrieved February 12, 2007, From http:// www.eiconsortium .Org\ research\ baron- model-of-emotional- social -intelligence . htm.

Bar- on, R . (2000*). Emotional Quotient Inventory: Teachnical Manual:* Toronto: Multi -Health System.

Bar- on, R.,& Parker, J.D.A. (2000). Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar On EQ-i: YV). Technical Manual.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Bellamy, Al., Gore, D., & Sturgis, J .(2005). *Examining the relevance of emotional intelligence within educational program for gifted and talented. Journal of research in educational Psychology*, 36, 53-76.

Billing, A, & Moss, R.(1984).Coping Stress and Social Resources Among Adults with Implore Depression. *Journal of Personality and Social Psycholog ,* V 46 , 877-891.

Bowker, A., Bukowski, W. M., Hymel, S., & Sippola, L.K. (2000). Coping with daily hassles in the peer group in early adolescence: Variations as a function of peer experience. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 211-243.

Bukowski, B., & Sippola, L. K. (2005). Friendship and development: Putting the most human relationship in place. In L. A. Jensen & R. W. Larson (Eds.), *New horizons in developmental thory and research: Vol. 109. New directions for child and adolescent development* (91-98). San Francisco: Jossey-Bass.

Carver, S., Michael, F., Scheier, & Jagdish, K., .(1989). " Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach," *Journal of Personality and Social Psychology, 56* (2), 83- 267.

Chan, D .(2003). *Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adoliscents in Hong Kong*. Journal of Youth Adolescence, 32, 409-418.

Clark, B. (1992). *Growing up Gifted*. New York: Merrill.

Cohen, R. (1994). Psychology & Adjustment, Values, cluture and changes. *Boston Allyn and Bacon. U.S.A.*

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Compas, B. E., Connor- Smith, J.K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., and Wadsworth,M.E. (2001). Coping with stress during child-hood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychol. Bull*. 127: 87-127.

David, W. (2005). The relationships among emotional intelligence, social coping, and Psychological distress**.** *High Ability students*, V 16 n2 P163-178.

Ebata, A. T., & Moos, R.H. (1994). Personal, situational, and contextual coorelates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 99-125.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of childrens coping: Linking theory and intervention* (PP. 41-70). New York: Plenum.

Ekman, p.(1992). An argument of basic emotions. *Cognition ant Emotion,* 12, (6), 169-200.

Elliott, S. Kratochwill, T. Cook, J & Travers, J. (2000). *Educational Psychology.* 3rd eds. McGraw- Hill Companies, Inc. New York.

Elias, M., & Weisberg, R.P. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *Journal of School Health, 70* (5), 186-191.

Folkman, S., & Lazarus, R.S .(1980). An analysis of Coping amiddle ageing community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 120*, 219-239.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Fredenberg, E. & Lewis, R. (1993). *Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping*. Journal of adolescence 16, 256 -266.

Fredrickson, B.L.(2001).The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychology , 56*,218-226.

Gamble, W.C. (1994). Perceptions of controllability and other stressor event characteristics as determinants of coping among young adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescents, 23*, 65-80.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H. (1996). Coming to age too early: pubertal influences on on girls vulnerability to psychological distress. *Child Development, 67*, 3386- 3400.

Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D.G. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: *bantam Books*.

Goleman, Daniel .(2000): An El-Based theory of performance, In, The Emotionally Intelligent Workplace,Ed. by:cherniss cary&Daniel Golaman. Vol. 96, No.1.

Graves, M., .(2000). Emotional Intelligence, General Intelligence, and Personality: Assessing The Construct Validity of an Emotional Intelligence Test Using Structural Equation Modeling: Unpublished Doctoral Desertation: *California School of Professional psychology.*

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Hample, P., & Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 73-84.

Hample, P., Petermann, F., & Dick, B., .(2001). *Stressverarbeitungs-Fragebogen Von Janke und Erdmann angepasst Fur Kinder und Jugendliche adapted (SVF-KJ).*(The German Coping Questionnaire by Janke and Edmann adapted for children and adolescents). Hogrefe, Gottingen.

Hashemi, M., & Ghanizaden, A . (2011). *Emotional intelligence and self-efficacy:* A case of Iraniau EFFL universitics, 3, 1-16.

Hoffiman & Michael .(1992). The Impact of stress and coping: Developmental changes in the Transition to Adolescence. *Journal of youth and Adolescence. Vol. 21*.No. 4. P.P. 456-469.

Holohan, Charles & Moos, Rudoph .(1987). Personal and contextual Determinants of Coping Strategies. *Journal of personality and social Psychology, 52*(2), 55-946.

Hunter, B. (2004). *The importance of emotional intelligence*. *Journal of Applied psychology*, 12(3), 317-334.

Kavsek, M., & Seiffge-Krenke, I. (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 19,* 651-668.

Kumar, R, Ramamurti, P. (1990). Stress and coping strategies of the Rural Aged, *Journal of personality and clinical studies, Vol. 6*, No. 2, PP. 227-230.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Development Psychologe, 25*, 343-354.

Lazarus, R.S & Folkman, S. (1988) coping as Mediator of emotion. *Journal personality and social psychology, vol. 54,* No. 3, pp 466-475.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and coping*. New York MC Graw – Hill, Inc.

Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychometric Medicine, 55*, 234-247.

Lerner, R. M., & Castellion, D. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: Development systems and applied developmental science. Journal of Adolescent Health, 31, 122-135.

Maddux, J. E .(1998). *Personal efficacy, chapter* (8) in V. derlega ,B. winstead & W.jones (eds) (1998),personality,contemporary theory & research ,Chicago ,nelson-hall.

Mayer J. & Salovey, R. (1997*). Emotional Intelligence Meets Evaditional standards for an Intelligence*. *Intelligence* (27), *267-298*.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997***). What is emotional intelligence? In: P. Salove & D. Sluyter (Ed.), Emotional development- and emotional intelligence: Implications for educators*. (pp.3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., (2001). *A Field Guide of Emotional intelligence Popular or Scientific Psychology? APA Monitor, 30,50 (shared Perspectives column).* Washington, DC: American Psychological Association.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Moon ,S .(2009). Myth 15: *High Ability students Don't face problems And challenge. Gifted child Quarterly*, *V 53* n4 P 274- 276.

Moss., R., .(1986). *Coping with Life Crises: An Integrated Approach*. New York : Plenum Pup.

Newman, M., & Newman ,P, R .(1981). *Living: The process of Adjustment. Home wood,* Dorsey press.

Nieder, T., & Seiffge-Krenke, I. (2001). Coping with stress in different phases of romantic development. *Journal of Adolescence, 24*, 297-311.

Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, Sarah, Wood, Laura, Bond, Barbara & Hong, M. (2004). Academic Achievement in High School: Dose Emotional Intelligence Matter?. Personality & Individual Differences, 37 (7), 1321-1331.

Petersen, A. C., Sarigiani, P. A., & Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 247-271.

Puskar; Kathryn; lamb & Jacgueline. (1991). Issues in mental Nursing. Jul-ser. Vol. 12. (3). PP. 267-281.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., &Perry, R., (2002). Positive emotions in education . In E.Frydenberg (Ed.), Beyond coping: Meeting goals visions and challenges (pp. 149- 173). New York: Oxford University Press.

Regehr, C.; Hill, J. & Glancy, G. (2000).*Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters*. Journal of Nervous and Mental Diseuse, Vol.188, No.6, U.S.A, Williams & Wilkins.

Romano, J. (1984) stress management and wellness. The personal and guidance Journal, Vol. 62, No.4, pp: 532-534.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Roth, S., & Cohen, L.F. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *Am. Psychol. 41*: 813-819.

Rothbaum, F., Weisz, J. R., and Snyder, S.S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *J. pers. Soc. Psychol. 42*: 5-37.

Saini, R. (2004). Self-efficacy in relation emotional intelligence of senior secondary school students Indian Streams Research *Journal, 2*, 1-5.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence Imagination, *Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, And Symptom Reports: Further Explorations Using the Train Meta-Mood Scale. *Psychology and Healh, 17* (5), 611- 627.

Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: More similarities than differences? *J. Adolesc. 16*: 285-304.

Seiffge-Krenke, I. (1995). Stress, coping, and relationships in adolescence. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N., & Poeblau, M., (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred Adolescents. *European Psychologist, 6,* 123-132.

Seiffge-Krenke, I. (2006). Coping with relationship stressors: The impact of different working models of attachment and links to adaptation. *Journal of Youth and Adolescents, 35*, 25-39.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Seiffge-Krenke, I., & Stemmler, M. (2002). Factors contributing to gender differences in depressive symptoms: A test of three developmental models. *Journal of Youth and Adolescents, 31,* 405-417.

Selye, H., .(1983). Selyes Guide to stress Research. New York, *Van Nostrand Reinhert*.

Shaunessy, E & Suldo, S., .(2010). *Stratedies used intellectually gifted students to cope with stress during their participation in high school international baccalaurean program*. *Gifted child quarterly V54* n2 p 127-137.

Simmons, R . G., Burgeson, R., & Carlton-Fort, S., .(1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development, 58*, 1220-1234.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M., .(2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology, 58*, 119-144.

Small, S. A., Eastman, G., & Cornelius, S. (1988). Adolescent autonomy and parental stress. *Journal of Youth and Adolescence, 17,* 377-392.

Sreeramareddy, C., Shankar, P., Binu, V. & Menezes, R., .(2007). Psychological Morbility,Sorurce of Stress and Coping Strategies among undergraduate medical students of Nepal . BMC Medical Education ,Bioded Central .

Swiatek, M. (1995). An Empirical Investigatigation of the social coping strategies used by Gifted Adolescents**.** *Gifted child Quarterly*, *v39* n3 p154 - 61.

Wagner, B. M., & Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychological, 18*, 383-406.

Westen, D. (1986). *Psychology,Mind,Brain & Culture*. New York, John Willey & Sons, Inc.

Zukauskience, R., Erentaite , R., & Malinauskiene ,O.(2011). *Effects of parentimg style and emotional intelligence on self- efficacy and self-esteem in late adolescence*: Gender differences. Psychology, 44, 22-41.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الملاحق

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (1)

أسماء الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
شفيق علاونة	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
محمد مهيدات	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	اليرموك
عبد الكريم جرادات	أستاذ مشارك	علم النفس الارشادي	اليرموك
قيس المقداد	أستاذ مشارك	التربة الخاصة	اليرموك
عمر شواشرة	أستاذ مساعد	علم النفس الارشادي	اليرموك
فواز المومني	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	اليرموك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (2)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز

٥٦٦ / ١٠ / [illegible]

٦ رمضان ١٤٣٤

١٥ تموز ٢٠١٣

عطوفة مدير مديرية تربية اربد الثانية المحترم

لواء بني عبيد

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة الاء هاني محمد اليوسف

تحية طيبة وبعد ...

تقوم الطالبة الاء هاني محمد اليوسف، ورقمها الجامعي (٢٠١٠٤٠٢٠٧٢)، بدراسة [illegible] "الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الاكاديمية [illegible] الطلبة المتفوقين اكاديميا"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في [illegible] تخصص تربية خاصة، ويستلزم ذلك تطبيق ادوات الدراسة (مقياس الذكاء الانفعالي، [illegible] استراتيجيات مواجهة الضغوط، مقياس الفاعلية الذاتية الاكاديمية) على عينة من طلبة [illegible] الملك عبدالله الثاني للتميز في مديريتكم.

[illegible] التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. امل خصاونة

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

ملحق (3)

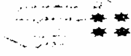
كتاب موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق أدوات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد



الرقم ...

التاريخ ...

الموافق ...

مديرة مدرسة الملك عبدالله الثانية للتميز

الموضوع: تسهيل مهمة

للطالبة/الاء هاني محمد اليوسف

لسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب جامعة اليرموك رقم ك.ت/566/107 الموافق 2013/7/15.
تقوم الطالبة المذكورة أعلاه بدراسة بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا. وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص تربية خاصة ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط، مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية على عينة من طلبة مدرستكم. يرجى تسهيل مهمة الطالبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

مدير التربية والتعليم

نسخة للسيد/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد/ ر.ق. التدريب والتأهيل والاشراف التربوي

هاتف: 7275967-8-9 ص.ب: 1483 فاكس: 7274569

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (4)

مقياس الذكاء الانفعالي

	العبـــــــارة	تنطبق علي			
		غالبا	احيانا	نادرا	نادرا جدا
1	أتمكن من فهم كيف يشعر الآخرون.				
2	أستطيع أن أبقى هادئاً عندما أكون متضايقاً.				
3	إنني أهتم بما يحدث للأفراد الآخرين.				
4	من الصعب أن أسيطر على غضبي.				
5	من السهل أن أقول للآخرين كيف أشعر.				
6	أشعر بثقة في نفسي.				
7	في العادة، فإنني أعرف كيف يشعر الآخرون.				
8	أعرف كيف أحافظ على هدوئي.				
9	أحاول استخدام أكثر من طريقة للإجابة على أسئلة صعبة.				
10	إني قادر على احترام الآخرين.				
11	بعض الأشياء تزعجني بشكل كبير.				
12	من السهل علي فهم الأشياء الجديدة.				
13	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.				
14	بناء صداقة أمر مهم.				
15	أصطدم مع الآخرين.				
16	أستطيع أن أفهم أسئلة صعبة.				
17	أحاول عدم إيذاء مشاعر الآخرين.				
18	أحاول أن أركز على المشكلة حتى أحلها.				
26	أنا مزاجي.				
19	من الصعب علي أن اتحدث عن مشاعري الدفينة(الداخلية).				
20	أستطيع أن أجد إجابات جيدة للأسئلة الصعبة.				
21	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.				
22	عندما أريد، أستطيع أن أجد العديد من الطرق للإجابة على أسئلة الصعبة.				

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

	العبـــــــارة	غالبا	احيانا	نادرا	نادرا جدا
		تنطبق علي			
23	أغضب بسهولة.				
24	أحب أن أساعد الآخرين.				
25	أستطيع استخدام عدة الطرق بسهولة لحل المشكلات.				
26	لا أتضايق بسهولة.				
27	أبني صداقة بسهولة.				
28	من السهل عليّ أن أقول للآخرين كيف أشعر.				
29	عند الإجابة على أسئلة صعبة، أحاول إيجاد عدة حلول.				
30	أتضايق عندما توذى مشاعر الآخرين.				
31	عندما أغضب من أحدهم، فإنني أبقى غاضباً لفترة طويلة.				
32	أنا جيد في حل المشاكل.				
33	من الصعب علي أن أنتظر دوري.				
34	أحب أصدقائي.				
35	لدي مشكلة في إخبار الآخرين عن مشاعري.				
36	أغضب بسهولة.				
37	أستطيع أن أعرف ما إذا كان أحد أصدقائي المقربين غير سعيد.				
38	لا أستسلم، حتى لو ساءت الأمور.				
39	أتصرف دون تفكير، عندما أغضب.				
40	أعلم متى الآخرون منزعجين، حتى لو لم يقولوا شيء.				

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (5)

فقرات أبعاد الذكاء الانفعالي لمقياس بار-أًون وباركير

1- مقياس بعد الكفاءة الشخصية (Intrapersonal): وتشير إلى الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، وتعني قدرة الفرد على تفهم ذاته، والتواصل مع مشاعره واحتياجاته، وتقاس من خلال الفقرات التي تحمل الأرقام التالية في المقياس وعددها (6) فقرات:

رقم الفقرة	الفقرة
5	من السهل أن أخبر الناس عما أشعر به.
12	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.
19	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة.
21	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.
28	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر.
35	لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين.

2- مقياس بعد الكفاءة الاجتماعية (Interpersonal): وتعني مرونة الفرد، واقعيته، وفعاليته في التكيف مع المتغيرات المحيطة به، وتقاس من خلال الفقرات التي تحمل الأرقام التالية في المقياس وعددها (12) فقرة:

رقم الفقرة	الفقرة
1	أجيد فهم مشاعر الآخرين.
3	أهتم لما يحصل للآخرين.
6	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين.
9	أنا قادر على احترام الآخرين.
13	من المهم أن يكون للفرد أصدقاء.
16	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين.
24	أرغب بمساعدة الآخرين.
27	أستطيع أن أكوَن الصداقات بسهولة.
30	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين.
34	أحب أصدقائي.
37	أستطيع أن أعرف عندما يكون أحد أصدقائي المقربين حزينا.
40	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا شيئا.

3- مقياس بعد إدارة الضغوط (Stress Management): وتعني قدرة الفرد على البقاء هادئا، والعمل جيدا تحت الضغوط، وعدم الاندفاع والقدرة على الاستجابة بعيدا عن أسلوب الضغط والتهيج. وتقاس من خلال الفقرات التي تحمل الأرقام التالية في المقياس وعددها (12) فقرة:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

رقم الفقرة	الفقرة
2	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا.
4	من الصعب السيطرة على غضبي.
7	أعرف كيف أبقى هادئا.
10	هناك أشياء تزعجني كثيرا.
14	أتشاجر مع الناس.
18	مزاجي حاد.
23	أغضب بسهولة.
26	ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج.
31	عندما أغضب من أحد، أبقى غاضبا لمدة طويلة.
33	يصعب علي أن أنتظر دوري.
36	أتضايق بسهولة.
39	عندما أغضب أتصرف دون تفكير.

4- **مقياس بعد التكيف (Adaptability): ويعني مرونة الفرد، واقعيته، وفعاليته في التكيف مع المتغيرات المحيطة به، ويقاس من خلال الفقرات التي تحمل الأرقام التالية في المقياس وعددها (10) فقرات:**

رقم الفقرة	الفقرة
8	أحاول أن أستخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة.
11	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة.
15	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة.
17	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها.
20	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة.
22	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك.
25	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات.
29	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة، أحاول أن أفكر في عدة حلول لها.
32	أجيد حل المشكلات.
38	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (6)

قائمة الفقرات المزدوجة لتحديد مصداقية المستجيب

البعد الأول	رقم الفقرة	الفقرة
الكفاءة الشخصية	5	من السهل أن أخبر الناس عما أشعر به.
	21	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.

البعد الأول	رقم الفقرة	الفقرة
الكفاءة الشخصية	12	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.
	28	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر.

البعد الثاني	رقم الفقرة	الفقرة
الكفاءة الاجتماعية	13	من المهم أن يكون للفرد أصدقاء.
	34	أحب أصدقائي.

البعد الثالث	رقم الفقرة	الفقرة
إدارة الضغوط	2	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا.
	7	أعرف كيف أبقى هادئا.

البعد الثالث	رقم الفقرة	الفقرة
إدارة الضغوط	18	مزاجي حاد.
	23	أغضب بسهولة.

البعد الرابع	رقم الفقرة	الفقرة
التكيف	20	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة.
	15	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة.

البعد الرابع	رقم الفقرة	الفقرة
التكيف	25	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات.
	32	أجيد حل المشكلات.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ملحق (7)

مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

الرقم	العبـــــــــارة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أقول لنفسي: هذه المسألة ليست مهمة.					
2	أتذكر دائماً أن الأمر ليس مسألة خطيرة.					
3	أقول لنفسي: هذه ليست على تلك الدرجة من السوء.					
4	أتذكر دائماً أن الحياة ستكون افضل في الغد.					
5	أتخيل وجود شيء مضحك حقاً.					
6	أقرأ الآن شيئاً مسلياً.					
7	أمارس الآن لعبة معينة.					
8	أريد أن أجعل نفسي مرتاحاً قبل أي شيء.					
9	أخطط الآن لحل المشكلة.					
10	أحاول أن أكتشف حقيقة المشكلة.					
11	أتساءل بيني وبين نفسي عما يمكنني القيام بهِ.					
12	أعمل الآن شيئاً ما لحل المشكلة.					
13	أقول لنفسي: أعرف أني قادر على حل هذه المشكلة.					
14	أقول لنفسي :إن الأمور ستكون تحت السيطرة.					
15	أوكد لنفسي :أنني أستطيع التوصل إلى نهاية جيدة للموقف الحالي.					
16	أقول لنفسي: إني قادر على فعل هذا الأمر.					
17	أسمح لشخص آخر أن يساعدني.					
18	أطلب النصيحة من شخص آخر.					
19	اسأل شخص آخر عما يجب عليّ فعله.					
20	أتحدث مع شخص آخر عن هذا الشيء.					
21	أحب أن أتخلص من هذا الشيء.					
22	أرغب بالبقاء في السرير.					
23	أرغب بالبقاء بعيداً عن هذا الموقف.					
24	أحب التظاهر بالمرض.					
25	يصعب علي التفكير بأي شيء آخر غير الموقف المشكل.					
26	يسيطر الموقف على ذهني مراراً وتكراراً.					
27	أبقى قلقاً وأفكر مراراً بالموقف.					
28	تدور أفكاري فقط حول الموقف الذي أنا فيه.					
29	أتذكر دائماً أن كل ما أفعله يبقى عديم الفائدة حقاً.					
30	أرغب بالانسحاب والتوقف عن المحاولة.					
31	كل ما أعمله عديم المعنى.					
32	أفكر دائماً أن ما أفعله عديم الفائدة.					
33	أبدأ بالشجار مع أي شخص التقي به صدفة.					
34	أبدو بمزاج سيء.					
35	أرغب بالانفجار.					
36	أتذمر من كل شيء تقريباً.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (8)

الصورة الأولية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

فيما يلي مجموعة من العبارات تتعلق باعتقاداتك حول قدرتك على إنجاز واجباتك الدراسية، أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات الآتية وتحديد مدى انطباقها.

الرقم	العبارة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	**أعتقد بأنني قادر على فهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك.**					
.2	**أواصل دراستي حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة.**					
.3	**أعمل بجد عندما يحين موعد الدراسة.**					
.4	**أُبعد كل ما يشتت انتباهي عندما أدرس.**					
.5	**أفهم الموضوعات التي تُعطى في المحاضرات مهما كانت درجة صعوبتها.**					
.6	**أبذل قصارى جهدي عندما ادرس.**					
.7	**أركز بشكل جيد على الموضوع الذي أريد تعلمه.**					
.8	**أنهي واجباتي الدراسية في موعدها المحدد.**					
.9	**أواظب على دراستي حتى في حالة وجود أشياء أخرى أكثر متعة.**					
.10	**أستطيع التركيز لفترة زمنية طولية من وقت المحاضرة.**					
.11	**أشارك في المناقشات الصفية.**					
.12	**استخدم المكتبة للحصول على معلومات مفيدة لأداء واجباتي الدراسية.**					
.13	**أتذكر بشكل جيد المعلومات المقدمة في المحاضرات وفي المقررات الدراسية (كتب، دوسيات).**					
.14	**أُحفز نفسي للقيام بواجباتي الدراسية.**					
.15	**أجيب عن أسئلة المدرس أثناء المحاضرة.**					
.16	**أستمع بحرص للمدرس عندما تتضمن المحاضرة موضوعات صعبة.**					
.17	**أقوم بتوضيح العديد من المفاهيم الغامضة والصعبة لزملائي.**					
.18	**أطلب من المدرس أن يراجع لي المفاهيم التي لم أستطيع فهمها في المحاضرة.**					
.19	**أعقد بأنني قادر على الحصول على علامات جيدة في الامتحانات والواجبات الدراسية.**					
.20	**أحضر المحاضرات بشكل منتظم.**					
.21	**أواظب على حضور المحاضرات حتى وإن كانت مملة.**					
.22	**أحاول جعل المدرس يعتقد بأنني منتبه إليه أثناء المحاضرة.**					
.23	**أستطيع فهم معظم الأفكار والمفاهيم التي أقرؤها في المقررات الدراسية.**					
.24	**أناقش المدرس بآرائه إذا لم أقتنع بها.**					
.25	**أعمل باجتهاد حتى إذا فشلت في مهمة دراسية.**					
.26	**لا أستسلم بسهولة عندما أواجه مشكلة دراسية.**					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	العبارة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جداً	كبير ة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.27	يعود فهمي للموضوعات الدراسية إلى بذلي الجهد الكافي.					
.28	إذا واجهتني صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، أحاول من جديد قبل أن أطلب مساعدة الآخرين.					
.29	أثق بقدرتي على فهم معظم المواد الدراسية المقدمة من قبل المدرسين.					
.30	لدي القدرة عل تحديد المفاهيم والأفكار الهامة في المحاضرة.					
.31	أمتلك القدرة على التركيز على أسئلة الاختبارات.					
.32	أستطيع تفسير وشرح المفاهيم والحقائق العلمية التي يتضمنها المساق بلغتي الخاصة.					
.33	لدي القدرة على تدوين ملاحظات وملخصات مفهومة عن المواد الدراسية.					
.34	أعتقد بأن أدائي سيكون جيداً في المساقات بصرف النظر عن صعوبتها ومدرسها.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (9)

الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

	العبـــــــــــارة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	أعتقد بأنني قادر على فهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك.					
.2	أواصل دراستي حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة.					
.3	أعمل بجد عندما يحين موعود الدراسة.					
.4	أبذل قصارى جهدي عندما أدرس.					
.5	أواظب على دراستي حتى في حالة وجود أشياء أخرى أكثر متعة.					
.6	أستطيع التركيز لفترة زمنية طولية من وقت الحصة الدراسية.					
.7	أشارك في المناقشات الصفية.					
.8	أُحفز نفسي للقيام بواجباتي الدراسية.					
.9	أعتقد بأنني قادر على الحصول على علامات جيدة في الامتحانات والواجبات الدراسية.					
.10	أستطيع فهم معظم الأفكار والمفاهيم التي أقرؤها في المقررات الدراسية.					
.11	أناقش المدرس بآرئه إذا لم أقتنع بها.					
.12	لا أستسلم بسهولة عندما أواجه مشكلة دراسية.					
.13	إذا واجهتني صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، أحاول من جديد قبل أن أطلب مساعدة الآخرين.					
.14	أثق بقدراتي على فهم معظم المواد الدراسية المقدمة من قبل المدرسين.					
.15	لدي القدرة على تحديد المفاهيم والأفكار الهامة في المواد الدراسية.					
.16	أعتقد بأن أدائي سيكون جيداً في المواد الدراسية بصرف النظر عن صعوبتها ومدرسها.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ABSTRACT

Emotional Intelligence and Its Correlation to Coping Strategies and Academic Self-Efficacy among Academically Talented Students

Supervisor: D. Moawiia Abo Gazal

This study aimed at investigating the relationship between Emotional intelligence and coping strategies, and academic self- efficacy, and finding out whether this relationship varies according to student gender or grade level. The sample consisted of (276) gifted students (140 Female, 136 Male) selected according to sttatified random method from King Abdullah The secand Schools for Academic Distinction in Irbid City. The scales of emotional intelligence, (Bar-on & Parker, 2000) Coping strategies (Hampel, Peterman, Dickow ,2001) and short version of academic self-efficacy (Abu-ghazal, in press) were administered.

The results revealed a high level of emotional intelligence among gifted students, and significant differences in emotional intelligence levels due to grade level, students in the seventh, eighth, and ninth grades scored higher than those in the eleventh grade, but no significant differences in emotional intelligence level due to gender.

The result showed that emotional intelligence related positively to all of coping strategies except resignation and aggression strategies, and positively to academic self-efficacy. No Significant differences in the strength of the relationship between emotional intelligence and Coping strategies due to grade level and gender.

Also the result showed No significant differences in the strength of the relationship between emotional intelligence and academic self-efficacy due to grade level and gender. Results were discussed and a number of recommendations were suggested.

Key Word: Talented Students , Emotional Intelligence, Coping strategies, Academic Self-efficacy.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University